

INVESTIGACIÓN, INTERDISCIPLINARIEDAD Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

COMPILADORA
MARTA LUCIA BARRIGA MONROY

ISBN 978-958-44-7668-5

 ISBN 978-958-44-7668-5

COMPILADORA:
MARTHA LUCIA BARRIGA MONROY

IMAGEN Y DISEÑO:
DAVID ANDRÉS BUSTOS

 ISBN 978-958-44-7668-5

INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

 ISBN 978-958-44-7668-5

LOS TRABAJOS DE GRADO DE CREACIÓN ARTÍSTICA EN PREGRADO Y POSTGRADO

MARTHA LUCÍA BARRIGA MONROY

DOCENTE DE L.E.A- U.D.

RESUMEN

El educador-artista-investigador-universitario parece trabajar por un lado, con el proceso creativo de su obra; y por otro, con la construcción de una reflexión sistemática sobre ese proceso. Para que la práctica creativa sea considerada como una forma de investigación, se necesita que aquellos involucrados en este tipo de indagación tengan que ver directamente con intereses teóricos. Por consiguiente, la creación artística como trabajo de grado deberá sustentarse teóricamente. Se presentan aquí ejemplos de modelos de sustentación teórica exigidos para trabajos de pregrado y postgrado, tomados de *La investigación en educación artística. Una guía para la presentación de trabajos de pregrado y postgrado,* de ésta investigadora.

Como parte integral y reconocida de las nuevas formas de trabajo, ahora más que antes, los educadores en artes, artistas, diseñadores, intérpretes, etc., cada vez más necesitan estar preparados para moldear el conocimiento nuevo, e insertarlo en el dominio académico y público. Las competencias investigativas de los educadores y artistas se suman a las nuevas oportunidades de empleo, y en particular a la creación de negocios independientes, en mayor rango en los sectores comerciales y públicos. Será esencial en el futuro aumentar el número de investigadores artísticos, y acceder a la investigación relacionada con todas las profesiones.

Así mismo, en las obras de creación artística como trabajos de grado, los estudiantes de pregrado y postgrado, deberán demostrar que pueden moldear el conocimiento insertándolo en el dominio académico y público. Es aquí, donde los estudiantes de educación artística encuentran dificultades en el momento de proporcionar el sustento teórico a su obra artística. Para ello, es necesario establecer qué se entiende por investigación artística en el ámbito universitario.

Ésta investigadora, lo ha definido en los siguientes términos:

Investigación artística en el ámbito universitario es la experimentación del sujeto creativo (educador artístico-artista-investigador) con diversos elementos de los lenguajes artísticos (musicales, plásticos y visuales, danzarios, literiarios, o escénicos, entre otros) por él seleccionados, que resultan en una obra individual única, por parte del sujeto creador, quien a través del discurso o reflexión intentará una aproximación personal al conocimiento (de

ISBN 978-958-44-7668-5

tipo histórico, social, cultural, político, semiológico, ambiental, ideológico, real o ficticio, etc.) de un hecho, idea, o experiencia, sobre el objeto creado1.
Según Roberto Fajardo González2, en nuestros países de la América Latina es reciente el abordar el hecho artístico como un hecho cognitivo, lo cual ha despertado suficiente interés académico en el ambiente universitario. Fajardo concluye3, que el educador-artista-investigador-universitario parece trabajar por un lado, con el *proceso creativo de su obra;* y por otro, con la *construcción de una reflexión sistemática sobre ese proceso*. Se trata de dos operaciones que sin ser antagónicas entre sí, son excluyentes en la medida en que el discurso o la palabra no pueden dar cuenta de la complejidad de los fenómenos que intervienen y participan del acto creativo.

Si se realiza un experimento científico, solo se obtiene reconocimiento, cuando alguien, bajo condiciones dadas, puede ejecutarlo en la misma forma; pues de otra manera, no es válido. Por el contrario, si se realiza una obra de arte, sólo se obtiene reconocimiento cuando se ha logrado hacerlo de alguna forma irrepetible: cuando hay un rasgo o calidad, que no se puede reproducir. De otra forma, es trivial.

CONTEXTOS DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

Según Graeme Sullivan4, dentro de los diversos contextos que rodean las artes, tenemos las siguientes:

- la investigación que lleva a la creación es **trans-cognitiva**, es decir que describe cómo piensan los artistas en contextos interactivos, utilizando materiales, lenguajes, y tecnologías;

- la investigación que lleva a la creación es **trans-paradigmática**, ya que considera tanto metodologías cuantitativas, como cualitativas;

- la investigación que conduce a la creación será **de naturaleza discursiva**, en cuanto incluye un enfoque en las formas y estructuras que están inmersas en contextos metodológicos, junto con preguntas pedagógicas relacionadas con intereses sobre sí mismo. Las teorías desempeñan un papel importante en la investigación, ya que describen las estructuras conceptuales, explican causas, fundamentan procesos críticos, y justifican metodologías, entre otras funciones.

Para que la práctica creativa sea considerada como una forma de investigación, se necesita que aquellos involucrados en este tipo de indagación tengan que ver directamente con

1Esta es la postura personal de ésta investigadora, más no es la única, por su puesto. En el capítulo 1, del libro *La investigación en educación artística, una guía para la presentación de proyectos de pregrado y postgrado,* se presentan diferentes conceptos respecto a lo que es la investigación artística o creación. Como comprenderá el lector, el concepto de investigación artística está abierta al continuo debate.
2Roberto Fajardo González nació en Panamá; realizó todos sus estudios en Brasil: de licenciatura en pintura y dibujo, postgrado en historia del arte, maestría en artes visuales, y doctorado en poéticas visuales; así mismo inició su carrera profesional en Brasil. Ha realizado investigaciones sobre la semiótica de la imagen, y es catedrático del curso de artes visuales de la Facultad de

ISBN 978-958-44-7668-5

bellas artes de la Universidad de Panamá. Autor del artículo *La investigación en el campo de las Artes Visuales en el ámbito universitario*, disponible en INTERNET, entre otros.
3Fajardo (s. f) *La investigación en el campo de las Artes Visuales en el ámbito universitario*, p.4
4Sullivan op. cit.

intereses teóricos. La creatividad tiene doble faz, la pública y la privada, y por lo tanto tiene significado social y educativo. Lo que se ve como creativo es determinado en parte por la intuición imaginativa de la persona o individuos responsables de la imagen, objeto, o evento, y parcialmente determinada por diferentes comunidades que comparten en el intercambio.
La creatividad es una forma social de expresión en la que están involucradas la comunicación y muchas otras formas, tales como la investigación, la imaginación, y la intuición crítica. La oportunidad de ver las cosas en forma diferente, es una característica de la investigación en artes. Las artes performativas, se pueden considerar como un espacio donde los artistas, actores, y audiencias, toman parte desempeñando el rol de construir nuevo conocimiento.

Los investigadores utilizan muchas ideas y métodos para comprender la creatividad en la educación artística. Pamela Burnard5, afirma que el discurso de la creatividad en la educación se ha globalizado: enseñar para la creatividad, enseñar con creatividad, enseñar creativamente, aprendizaje creativo, pensamiento creativo, procesos y productos creativos. Esto ha llevado a abrir y ampliar el campo de la investigación sobre la creatividad en la educación, en las artes, y en la relación entre las artes y la educación como área académica, y como elemento de cambio en el contexto de la política educativa y en la agenda para mejorar las escuelas.

EL SUSTENTO TEÓRICO PARA LOS TRABAJOS DE CREACIÓN ARTÍSTICA

En los programas de postgrado en Norte América y Europa, a este escrito se le denomina *exégesis, o memoria*. Respecto a los requisitos para la exégesis, éstos difieren entre sí en las diferentes instituciones de educación superior extranjeras; de cualquier forma se espera que la exégesis *amplíe, aclare, y contextualice la obra de arte,* o desempeñe un papel de *reflexión* en relación con la obra en cuestión.

Generalmente, la exégesis es leída por los examinadores con anterioridad a ver la obra; por esta razón, puede ser útil incluir algunas imágenes de las obras objeto de debate. Comúnmente se trata de un documento escrito entre 2.500 y 3.000 palabras de extensión, que analiza los informes y realiza una crítica del trabajo artístico realizado. Uno de los objetivos de la exégesis es que los estudiantes deben ser capaces de justificar los procedimientos seguidos y demostrar en forma académica los métodos artísticos utilizados.

No se considera como un trabajo independiente, sino que junto con el trabajo de estudio (obra artística), representa el argumento o la investigación del tema específico. Aunque que la exégesis no es un ejercicio por separado en el discurso teórico del arte, deberá presentarse claramente escrito, estructurado coherentemente, y con las debidas correcciones gramaticales y ortográficas, así como bien referenciado (citas y bibliografía).

 ISBN 978-958-44-7668-5

5Pamela Burnard (2007) Provocations in creativity research, *International Handbook of research in arts education*, part 2, Springer editors, The Netherlands, p. 1175

Sin embargo, deberá tenerse en cuenta que este tipo de escritos son flexibles, en el sentido de que no se pretende construir un modelo rígido, con un orden específico, *ni mucho menos con un estilo único*, ya que se perdería el carácter individual y personal de la expresión del creador que presenta su obra artística.

La exégesis es una oportunidad para: explicar la(s) obra(s), y cómo llegó(aron) a existir; ofrecer una explicación adicional y más completa de la obra y de las ideas para informar los procesos utilizados en la producción de ellos. Por último, significa que en la exégesis se pueden situar las obras de arte en su contexto, o en las circunstancias que le rodean; en las ideas sobre el arte; y en el contexto de otras obras de arte; en eventos; en la influencia que han tenido ciertos artistas, para determinar el impacto que tienen en la obra creada; y comentarios sobre cómo sus preocupaciones y obras de arte difieren de las que se presentan, etc. A continuación presentamos 3 modelos de exégesis de diferentes instituciones universitarias internacionales.

Modelo 1 de exégesis utilizado para los trabajos de postgrado en University of South Australia (UniSA)6.

a) una breve *introducción* a la obra que se relaciona con su propuesta de investigación y establece lo que desea lograr y su motivación (es decir, qué acontecimiento o evento de interés personal o influido en su elección del tema)7.

En las secciones siguientes es probable que se traten los siguientes puntos8:

b) la relación entre el contenido de la obra, la forma, y los materiales utilizados.

c) *contextualización*, en la que se demuestra la comprensión de la relación de la obra con la cultura contemporánea y su posición en el arte contemporáneo

d) *el o los proceso(s)* utilizado(s) para desarrollar las ideas y el trabajo.

e) breve discusión de las obras individuales: si bien los elementos de accidente y azar pueden haber influido en el desarrollo de la(s) obra(s), es importante que Usted sea capaz de reflexionar a posteriori, sobre cómo tales elementos afectaron su proyecto de investigación. Deberá demostrar que ha utilizado *"métodos académico-artísticos".*

f) bibliografía

g) Longitud: 2.500-3000 palabras a doble espacio.

h) Formato: cubra la hoja con su nombre, número de carné de estudiante, año y título de su proyecto. Las imágenes de su propio trabajo y de otras obras presentadas pueden ser incluidas. Se requieren 4 copias.

A excepción de la introducción, *el orden de las demás partes estará determinado por la naturaleza del proyecto.* Para dar un ejemplo: si el proyecto explorara un concepto u obra de un teórico, probablemente al estudiante le gustaría más empezar con una explicación de ese concepto o teoría, y lo que le atrajo de él (esta es la introducción, justificación, y contextualización), antes de pasar a considerar cómo se decidió

 ISBN 978-958-44-7668-5

6 http://www.unisa.edu.au/study/default.asp
7 en otras palabras de trata de: a) *objeto y b) justificación*
8en estos puntos se trata lo que conocemos como: *c) el marco teórico, referencial, conceptual; d) estado del arte; e) la metodología-proceso creativo; y f) una breve reflexión o discusión final.*
por explorar ese concepto en la obra de arte (esto cubre los procesos, y la relación entre contenido, forma, y materiales).
También se puede optar por mezclar o integrar las secciones anteriores, en lugar de escribirlas por separado (introducción, justificación, contextualización, y proceso). Y por último, en la exégesis se podrá elegir, ya sea discutir la obra de arte en una sola sección, o extender la discusión de las secciones a través de toda la exégesis. Esto dependerá del modelo seleccionado para presentar el trabajo.

Modelo 2 de exégesis utilizado para los trabajos de postgrado en University of New Castle, Australia9.

No es posible fijar un formato específico para la exégesis, ya que depende completamente de la dirección, el resultado, y la naturaleza particular de la obra creada.
El propósito del registro digital es proporcionar información a los evaluadores y conservar un registro de la obra, para la posteridad. Por otra parte, si se llegara a requerir otro evaluador, el registro digital llegaría a ser crucial para la evaluación.
f) Longitud
Aunque no se ha determinado una longitud específica, se recomienda que la exegesis comprenda entre 12.000 a 25.000 palabras para las maestrías, y entre 20.000 a 35.000 palabras para los doctorados, más no deberá pasar de 40.000 palabras, excluyendo los apéndices, tablas e ilustraciones

Modelo 3 Tesis de investigación artística performativa de la Universidad politécnica de Valencia, España10, utilizada en los trabajos de pregrado.

a) La parte escrita tendrá una extensión mínima de 15 páginas y máxima de 40 en formato A-4. El tamaño de letra será uniforme en todo el texto (Times New Roman 12 puntos) y el interlineado utilizado será de 1’5.

b) Los márgenes se ajustarán a las siguientes dimensiones: superiores e inferiores de 3 cm., lateral izquierdo de 4 cm. y lateral derecho de 3 cm. Esta parte escrita debe responder, orientativamente, a la siguiente estructura:

c) a. 1. Síntesis escrita de las obras teóricas o artísticas fundamentales que han sido consultadas para el desarrollo del proyecto artístico.

d) a. 2. Memoria de carácter autobiográfico en donde se exprese narrativamente la forma y temporalidad del impacto del estudio en el desarrollo investigador del proyecto artístico.

e) a. 3. Conclusiones que expresen los aportes artísticos a los que se ha llegado.

ISBN 978-958-44-7668-5

CONCLUSIÓN

El formato utilizado en L.E.A. para la presentación de los trabajos de investigación creación, es pertinente para tal fin; además es coherente y homologable a los estándares internaciones de exégesis o memorias solicitados por las instituciones de educación superior en artes de todo el mundo.

9 http://www.newcastle.edu.au/program/12215.html
10http://www.gradesearch.unimel.b.edu-au/current/masters/generickbk/thesis.html

 ISBN 978-958-44-7668-5

METODOLOGÍA BAJO LA LUPA: ESTADO DEL ARTE SOBRE LAS METODOLOGÍAS DE LOS TRABAJOS DE GRADO EN L.E.A., U.D.

POR: ANA MARÍA SÁNCHEZ LESMES,
LIZ NATALÍ RIVERO AGUDELO,
NATALIA MÁRQUEZ LÓPEZ
CRISTIAN HERNÁNDEZ NIÑO
ESTUDIANTES DE L.E.A.[1], U.D.,

RESUMEN

El proyecto presenta el estado del arte sobre las metodologías de 40 trabajos de grado en L.E.A. desde el 2006 hasta el 2009, con el fin de autoevaluar los procesos de investigación en educación artística, dentro de la autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de L.E.A.

Palabras clave*:* Estado del arte, Método, Metodología, Educación artística, Metodologías de investigación.

INTRODUCCIÓN

Arte, pedagogía e investigación se presentan sin orden jerárquico: una disciplina trastoca a la otra para generar proyectos con un fin social, epistemológico y estético, donde éste último deja de ser un adjetivo para convertirse en un espacio de carácter general que envuelve a la comunidad educativa. Actualmente la investigación está arraigada en todas las disciplinas académicas, y el arte en conjunción con la pedagogía no es una excepción; por el contrario, la investigación formal en educación artística se convierte en conocimiento con una óptica transdisciplinar.

La misión de LEA es la formación de docentes creadores e investigadores en educación artística. Partiendo de esta premisa, la **justificación** de este trabajo se basa en la evidente importancia de la transdisciplinariedad para los estudiantes de LEA, para posicionarse y construirse a sí mismos como profesionales de calidad que puedan llegar a plantear desde la pedagogía artística soluciones a las problemáticas que demanda el contexto educativo y socio-cultural colombiano.

En este proceso de superación académica, los estudiantes se enfrentan reiteradamente a notables interrogantes, especialmente a la hora de elaborar sus proyectos de grado. Algunos de los cuestionamientos pertinentes que rodean la labor formativa de la investigación en el periodo del pregrado son: ¿cómo desarrollar un proyecto de manera óptima? ¿las herramientas que se tienen son suficientes para elaborar una monografía o una obra artística? ¿qué tipo de formación investigativa puede ofrecer LEA? ¿cuál es el material de apoyo con el que se debe contar para que los proyectos investigativos culminen exitosamente?
Existe la necesidad de utilizar una metodología como técnica que permita el desarrollo exitoso de la investigación, ya que enfoca y traza la ruta a seguir, aún más en el nivel de pregrado donde el estudiante tiene su primer acercamiento con la investigación. Es aquí donde precisamente radica el problema de investigación*,* ya que sin una metodología el

[1] Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

ISBN 978-958-44-7668-5

estudiante se encontrará desorientado y el proceso investigativo se verá truncado o afectado negativamente. Además, esta situación es recurrente ya que son numerosos los proyectos de grado que consumen más recursos y tiempo de los necesarios, y en los que se observa una incorrecta elección y aplicación de la metodología, evidenciada en los resultados teóricos y prácticos de dichos trabajos.

La demostración de los nuevos conocimientos logrados está determinada por el uso adecuado de una metodología de investigación, pues lo que distingue a la investigación en educación artística de otras actividades educativas, es el uso de un método y de unas técnicas de investigación específicas al propósito o a los objetivos que se pretenden alcanzar, ya que los métodos de investigación son los que permiten hacer congruente lo que se quiere averiguar, en la manera con la que se debe proceder a averiguarlo. Por está razón, *metodología bajo la lupa* tiene como objetivo general Construir y analizar el estado del arte sobre las metodologías de los trabajos de grado desde el 2006 hasta el 2009, en LEA, para comprender el estado actual de la investigación en la Licenciatura, dentro del proceso de autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad.

RESULTADOS Y PRODUCCIÓN

Presentamos las reseñas de los 40 proyectos de grado y los hallazgos resultantes de la aplicación del formato diseñado por la doctora Martha Lucía Barriga a cada proyecto, de lo cual tenemos los siguientes resultados:

Los proyectos se caracterizan en cuanto a su número de autores, al haber proyectos individuales (60%), proyectos de 2 integrantes (30%) y proyectos de 3 integrantes (10%).

En cuanto a su distribución por áreas, los proyectos que se enfocan en áreas únicas cuentan con el 20% correspondiente a música, al igual que las artes plásticas y visuales (20%). El teatro y la danza por su parte, cuentan con el 10% cada uno, mientras que el área de literatura no cuenta con proyectos específicos, ya que se presenta con los proyectos interdisciplinares involucrando otra área, 10%.

El 70% de los proyectos de grado son monografías, mientras que el 30% restante son en creación. Los proyectos de creación (30%) se denominan como performance (10%), narración gráfica (10%) y creación musical (10%).

En cuanto a la relación de los proyectos de grado (tanto de monografías como de creación) con las líneas de investigación de la Facultad de Ciencias y Educación, el 70% de los proyectos se inscriben en Desarrollo humano, arte, lúdica y creatividad (50% monografías, 20% creación), el 20% en Discursos, representaciones e imaginarios en la acción social educativa (10% monografías, 10% creación), y el restante 10% se abona a Relaciones entre la pedagogía y la didáctica (monografía).

Con referencia al tiempo de ejecución de los trabajos de grado, se presentan los resultados obtenidos en cuanto a la viabilidad para desarrollar los proyectos de grado en seis meses. El 72.5% de los proyectos son viables para desarrollarse en seis meses; de este porcentaje, el 52.5% está compuesto por monografías y el 20% por proyectos de creación. El 27.5% de los proyectos no son propuestas viables para desarrollarse en 6 meses. El 5% de los proyectos en creación y el 22.5% de las monografías conforman este grupo.

ISBN 978-958-44-7668-5

Según el formato avalado por LEA, las monografías (sean estas teóricas o teórico-prácticas) deben enunciar tanto el objetivo general como los específicos, junto con la formulación de la pregunta problema. Los proyectos en creación deben presentar el título y el objeto a crear, pero no deben enunciar objetivos ni pregunta problema. Del 75% de proyectos enmarcados en la categoría de monografía, el 10% no enuncia el objetivo general de la investigación, mientras que el otro 65% sí lo hace. Del 65% que presenta objetivo general, el 45% de los proyectos lo formula correctamente con su antecedente y consecuente, mientras el 20% falla al respecto. En cuanto a la delimitación, el 17.5% no está delimitado y el 47.5% sí lo está.

Referente a los objetivos específicos, en el 12.5% de las monografías no están enunciados; en el 62.5% que los presentan, el 52.5% están contenidos dentro del objetivo general, frente al 10% que falla en al respecto. El 47.5% de los objetivos específicos muestran el camino hacia la solución del problema, mientras el 15% no lo hace.

En el 37.5% de las monografías no existe una pregunta problema, mientras que del 37.5% que sí la presenta, sólo el 25% la delimitó frente al 12.5% que no lo hizo.

Los proyectos de creación representan el 25% de la muestra, donde el 22.5% define el objeto a crear en sus informes, y el 2.5% no lo define.

De acuerdo con el tema de investigación, en el 42.5% de los proyectos se expone un estado del arte sobre las investigaciones y autores que han trabajado el tema: 27.5% monografías y 15% creación. El 57.5% restante que no lo presenta está conformado por 47.5% monografías y 10% creación. Por otro lado, los conceptos y elementos teóricos que son pertinentes a los proyectos de grado corresponden al 95% de la muestra (38), compuesto por el total de los proyectos en creación 25% (10) y el 70% (28) de las monografías; el 5% de las monografías (2) presentan elementos teóricos no pertinentes con la investigación.

En los proyectos de grado, el 60% declara una metodología definida; de este porcentaje, el 40% corresponde a monografías y el 20% a trabajos en creación. El otro 40% que no define la metodología, corresponde al 5% creación y al 35% monografías. El 60% que define a la metodología en su proyecto de grado corresponde en un 10% a la *metodología analítica*, 12.5% a la *metodología descriptiva*, 15% a la *metodología experimental* y 22.5% a la *metodología investigación-creación*. El 52.5% (21) utilizó la metodología pertinente en cada caso para la elaboración de sus monografías 32.5% (13) y trabajos en creación 20% (8). En contraste, en el 7.5% de las monografías (3) se falló en la escogencia de la metodología pertinente al proyecto.

Respecto a las monografías (75%), todas presentan conclusiones o resultados de la investigación; sin embargo sólo el 42.5% resuelve el problema de investigación y el 32.5% lo deja sin resolver. Los proyectos en creación presentan también en su totalidad evidencia del objeto creado (25%), ya sea en CD ROM, CD de audio, partituras impresas, fotografías, entre otras.

El 100% de la muestra presenta pertinencia entre las fuentes bibliográficas y los temas de investigación respectivos a cada proyecto de grado. En cuanto al número de entradas bibliográficas presentadas, el 35% de los proyectos tiene entre 1 y 15 entradas, el 50% entre 15 y 30, el 12.5% entre 30 y 50 y el restante 2.5% tiene entre 50 y 70 entradas. En el 92.5% de los proyectos existen pies de páginas, 20% en creación y 72.5% en monografías repartidos así: entre 1 y 15 pies de páginas 32.5%, entre 15 y 30 citas

 ISBN 978-958-44-7668-5

32.5%, entre 30 y 60 el 15%, entre 60 y 100 10% y el restante 2.5% presenta entre 100 y 150 citas de pie de página. El 7.5% no presentan citas de pie de página, 5% de creación y 2.5% de monografía. En el 80% de la muestra, las citas de pie de página manifiestan relación directa con la bibliografía presentada, 17.5% de creación y 62.5% de monografías. El 5% restante no guarda relación entre las citas y la bibliografía, 2.5% monografía y 2.5% creación.

REFLEXIONES FINALES

La investigación es un proceso trascendental para el desarrollo integral del ser humano civilizado, tanto en sus áreas de conocimiento, como de su calidad de vida ya que promueve una mirada más profunda frente al universo en el que se vive y las realidades que lo atraviesan. Leonardo Da Vinci, Thomas Alba Edison, Francisco José de Caldas, Wassily Kandinsky… los investigadores que han generado el mundo que hoy conocemos son innumerables; gracias a ellos y a su curiosidad creciente por resolver problemas, contamos con bombillas, libros impresos, internet y tratados como *De lo Espiritual en el Arte.* Los investigadores no son caminantes más de un recorrido, son los constructores de ese camino.

La investigación le permite crecer a las disciplinas académicas y hacer accesible el conocimiento a los integrantes de sus comunidades, permitiéndoles identificar, contrastar, evaluar, retroalimentar, transformar y redimensionar su entorno individual y colectivo. Es por esta razón que la investigación resulta vital en la formación de los nuevos profesionales, especialmente en educación, por ser ésta un área que está en constante formación de formadores.

LEA declara como objetivo la formación de docentes creadores e investigadores (constituyendo la investigación un estímulo para el desarrollo la actividad intelectual creadora), de manera que se deben generar las maneras para que los estudiantes reconozcan la necesidad de investigar, se suscite un gusto en ellos por estos procesos y se formen como profesores de calidad que busquen cambios significativos en la educación y la creación artística, como ramas conjuntas e inseparables que incidan de una manera contundente en la realidad educativa.

Para empezar, es importante que los procesos de investigación sean constantes de semestre a semestre y que los profesores trabajen de manera conjunta en la presentación de los componentes de la investigación a sus estudiantes. Es urgente que toda la comunidad académica se responsabilice de su formación investigativa en educación artística, y de conocer y aplicar los formatos avalados por LEA para los trabajos de grado. La clase de investigación deberá ser un espacio que promueva la curiosidad y la manera de encaminarla.

De igual manera es necesario que los estudiantes procuren cultivarse en la escritura y la lectura para mejorar la producción académica (estilo, redacción, ortografía, vocabulario, etc.) y que se capaciten en habilidades informáticas para optimizar la recolección y el procesamiento sistemático de datos que arrojen resultados concluyentes y a su vez resuelvan satisfactoriamente el problema investigativo.

ISBN 978-958-44-7668-5

Todo esto con el fin de que cada egresado de LEA sea un docente comprometido con el campo de la investigación en artes y genere nuevos procesos académicos y creativos en la educación con conciencia sobre el compromiso social en el contexto colombiano.

BIBLIOGRAFÍA

• Aguirre, Imanol (2006) Modelos formativos en educación artística: imaginando nuevas presencias para las artes en educación. Bogotá: Autor.

• Barriga, Martha Ed. (2008) El artista, Revista de investigaciones en música, artes plásticas y visuales, escénicas, literarias y Danzarías, www.Redalyc.org

• LEA (2006-2009) 40 trabajos de grado. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

• Marín Viadel, Ricardo (2003) Didáctica de la educación artística para primaria. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

• Phelps, Roger (1969) A guide to research in music education. Dubuque, Iowa: W. C. Brown Co.

 ISBN 978-958-44-7668-5

ENCUENTROS SITUADOS ENTRE ARTE Y CIENCIA

DIEGO GERMÁN ROMERO BONILLA[2]

RESUMEN

Hacer arte y hacer ciencia se han considerado prácticas disímiles y totalmente opuestas, pero como autoridades materiales, ambas se derivan de una misma matriz epistémica, hegemónica y universalista. Mediante el conocimiento situado y la teoría crítica dichas autoridades materiales se ven cuestionadas en su paradigma fundador, invitando a pensar nuevas alternativas de hacer ciencia y arte.

Palabras clave

Arte, ciencia, conocimiento situado.

Performance uno: el sujeto se acerca al perchero y toma su bata blanca, reluciente, inmaculada y perfectamente lisa. Viste la bata y cruza las puertas de su cubil de perfección y orden esterilizado. Una vez dentro inicia su labor: desarrollar ecuaciones, verter soluciones extrañas en tubos de ensayo, calentar a temperaturas específicas, centrifugar mezclas, llenar tablas de análisis y de resultados. Observa detenidamente las reacciones dadas a través del microscopio o de algún otro artefacto *extensor* de la visión, apunta, determina "esto es así". Hay una verdad clara y avalada mediante un ejercicio de demostración y sobretodo de razón.

Performance dos: el sujeto se acerca al perchero y toma su bata blanca, la cual está parcialmente manchada de pintura de varios colores, hace tiempo que no se plancha. Una vez investido en su bata se adentra en el caos. Rayones sobre papel, mira por la ventana, piensa, lee algo, pone música a diferentes intensidades sonoras, sobre una paleta manchada verte y mezcla sustancias espesas y aceitosas. Espera, tal vez se fuma un cigarrillo o se toma un tinto. Observa y ataca la superficie blanca una y otra vez. Observa cómo se mezclan los colores, como *algo* aparece, se distancia y observa. Se acerca y observa. Cierra los ojos y observa. Raya, pinta acá, y allá, designa. ¿Qué hay?

Ambas *performances* que bien podrían ser consideradas como opuestas, guardan similitudes que obedecen a una misma matriz epistémica de experimentación y experiencia para *crear* algo: Beatriz Preciado (2008, p.33) lo denomina "autoridad material". Comenzaré delineando brevemente los puntos en los que estas *performances* se oponen y configuran de una u otra manera un sistema binario y luego me ocuparé de esbozar aquellas similitudes y encuentros entre una y otra.

[2] Licenciado en Educación Artística, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Estudiante de primer semestre de Maestría en Estudios de Género, Universidad Nacional de Colombia. diakomix@gmail.com

 ISBN 978-958-44-7668-5

DINÁMICAS DE VERDAD

En la primera *performance* el sujeto *creó* ciencia, demostró una verdad; en la segunda, el sujeto *creó* arte, interpretó una verdad para crear una realidad. De esta manera se podría pensar en prácticas opuestas, hacer ciencia no es lo mismo que hacer arte. El paradigma sobre el que se ha sentado la ciencia desde el siglo XVI en occidente gracias al Racionalismo impulsado por Descartes, Newton, Kant, los pensadores Ilustrados y posteriormente los positivistas, se ha ocupado básicamente en la demostración de una *única* verdad. El método científico, tan común incluso hoy en día, *busca* en la naturaleza las verdades absolutas de una comprensión racional del mundo, determinando que lo realmente importante es aquello que se puede medir.

La resolución de este paradigma dentro de la modernidad dividió las ciencias de conocimiento en dos polos: por un lado las ciencias naturales que configuraron esa ciencia dura, racional y de una u otra manera, *masculina*; en el otro polo se encuentran las ciencias sociales o ciencias del espíritu, consideradas como blandas o *femeninas*. En este *hemisferio* encontramos un espacio para la subjetividad, un espacio para pensar en problemas más *abstractos* como las estructuras sociales o la composición del sujeto. Aquí entran en juego la antropología, la sociología, la psicología, las humanidades y consigo, las artes.

El arte por consiguiente se puede considerar como totalmente opuesto a la ciencia, porque es meramente subjetivo, porque no busca verdades absolutas sino recreaciones individuales del mundo, porque entran en juego el desarrollo de ideales y sentimientos y porque es de múltiple interpretación. Punto final.

Leyendo entre líneas estas configuraciones y excavando un poco más en esos procesos históricos, no todo es como parece ser. Ese paradigma científico no es exclusivo de *los hombre de ciencia*, en el fondo los procesos del arte en occidente han adoptado (y han devenido de) posturas cientificistas, racionales e ilustradas.

HISTORIAS COMPARTIDAS

Tal como lo afirma Santiago Castro-Gómez (2000, p. 94), lo que consideramos hoy en día "cultura" y lo que esta acarrea (la concepción de sujeto, historia, y por qué no, conocimiento), es la resultante de una construcción específica de la modernidad que se remonta a los siglos XVI y XIX. A partir de entonces el mundo ya no iba a ser considerado desde una metafísica del cosmos, sino un mundo creado a imagen y semejanza del hombre: un ejercicio de razón.

La Ilustración categorizó y universalizó las maneras de asumir el conocimiento y el control de los significados dentro de marcadas relaciones de poder que afectaron tanto a la ciencia como al arte. El ejercicio[3] de *hacer ciencia*, reservado para ciertos hombres

[3] Aunque como ejercicio me referiría a la *performance* de hacer ciencia, es decir, desde el mismo acto de ponerse la bata y asumir un papel de científico (o de artista) y todas las posturas que adopta un sujeto o un cuerpo dentro de esta acción configura todo un performance, un ritual. De la mima manera como Judith

 ISBN 978-958-44-7668-5

burgueses, además del predominio que le dio a la razón universal, se basó en una lógica binaria de sujeto y objeto, completamente diferentes y opuestos, en la cual el sujeto nunca es afectado por el objeto.

Considerando la noción de Regis Debray (1998, p. 192) en la que el arte "es un producto de la libertad humana que nace de un actuar individual, asumido y hablante, de la reunión de un lugar y un discurso", la concepción de arte es herencia de la Modernidad y de la Ilustración: con el surgimiento de las primeras sociedades burguesas, la progresiva acumulación de riquezas y objetos decorativos traídos de las colonias (oro, artesanías, etc.), y como parte del ejercicio enciclopédico de racionalizarlo todo, se creó la estética como una rama de conocimiento y de regulación de las formas de arte. El arte pasó a ser conceptualizado y racionalizado. La palabra arte y la práctica artística nacieron de la modernidad.

Así como las prácticas científicas se centraron en la academia y los laboratorios para la producción de conocimientos, el arte desarrolló sus lineamientos conceptuales, estrategias metodológicas y sus prácticas particulares en lugares de producción: nacieron las academias de arte para formar rigurosamente a los artistas, el artista tuvo su lugar de experimentación y tecnificación al que llamó taller que se convirtió en un espacio de producción y de "autoridad material" tan importante como el laboratorio científico. El arte desarrolló una metodología ilustrada que bien se podría denominar *Logocentrista* (Aguirre, 2006) la cual aún hoy se aplica en la academia, la cual reproduce ese sistema binario de sujeto-creador / objeto-creado, donde el primero es rigurosamente formado por un maestro, sigue detalladamente las reglas y los procedimientos[4] que aseguran la veracidad de una buena obra de arte y el segundo permanece distante e inmutable.

Hemos visto brevemente que ciencia y arte a pesar de estar en polos opuestos del mundo del conocimiento, se interrelacionan en dinámicas paradigmáticas que obedecen a una misma matriz ilustrada, que deviene del proyecto de la modernidad. Pero, ¿a dónde va todo esto?, ¿por qué el interés en particular entre arte y ciencia? El feminismo ha realizado grandes, poderosas y considerables críticas a esa matriz Ilustrada, que es androcéntrica y excluyente, abriendo puertas a otras *posibilidades* como el conocimiento situado (Haraway, 1991); la investigación en las ciencias sociales ha desenmascarado las relaciones de poder que se dan en el conocimiento y ha propuesto una crisis de la validez (Gergen, 2007) que da vía a otras formas de abordar y acceder al conocimiento; la teoría crítica se ha ocupado de develar y pensar en las consecuencias de ese proyecto de la modernidad y en la propuesta de resistencias críticas a un sistema dominante global (Castro-Gómez, 2000). Estamos frente a una cantidad de propuestas que tanto desde la academia como desde la práctica social trabajan en la desestabilización y desmantelamiento de sistemas dominantes de conocimiento.

DES-CONOCIMIENTOS

Teniendo en cuenta las perspectivas que se han ocupado recientemente del problema del conocimiento y han planteado deconstrucciones y nuevos caminos, las *performances* de

---

Butler (2001) argumenta que el género es performativo, todas estas prácticas de hacer ciencia, hacer arte o hacer muchas otras cosas son, de una u otra manera, *performances*.

[4] Estéticas y técnicas.

 ISBN 978-958-44-7668-5

hacer ciencia y hacer arte nunca han permanecido del todo inmutables en sus proyectos epistemológicos. Pese a que son formas universalizadas y hegemonizadas que aún siguen imponiendo ciertas maneras de *ver*, ambas han tenido sus procesos internos de desestabilizaciones influidas o no por estas recientes teorías sociales.

Con la entrada del siglo XX arte y ciencia se sacudieron en sus primeras *crisis de validez*. El conocimiento que se tenía de la realidad desde una perspectiva positivista se vio comprometido con los avances en física cuántica de Heisenbereg y en la física relativista con Albert Einstein y todos sus sucesores. La realidad dejó de ser algo único y verídico, detrás de ella se encontraban grandes indeterminaciones tanto desde las moléculas hasta la configuración misma del tiempo y el espacio. Como consecuencia, la esfera de la ciencia se dividió entre aquellos que haciendo caso omiso a las nuevas teorías siguieron pensando desde una *mecánica clásica* y determinada a los otros que se dedicaron esa mecánica cuántica e indeterminada. Curiosamente las prácticas científicas siguieron siendo las mismas: bata blanca, laboratorio, ecuaciones, análisis, etc., con la diferencia que en los análisis cuánticos o relativistas entraron las categorías de aleatoriedad, incertidumbre, indeterminado, y se pasó del excesivo trabajo teórico-práctico-demostrativo a la teoría basada en supuestos, en suponer lo que no se puede ver con base en los resultados arrojados por ecuaciones.

El objeto de investigación dentro de estas prácticas es un objeto indeterminado. Basta revisar el principio de incertidumbre de Heisenberg en el que no se puede tener absoluto conocimiento de la posición de una partícula en un momento específico, para darse cuenta que los objetos de estudio acá existen plenamente en el plano teórico (ya que físicamente son *difíciles de ver* como los quarks o los agujeros negros) y son ampliamente variables. Aún así, el objeto sigue siendo en la mayoría de casos algo distante que no afecta al sujeto observador.

Las teorías emergentes del conocimiento científico han venido levemente desestabilizando el paradigma de validez de las ciencias naturales, reflexionando constantemente sobre sí mismas, acercándose y compartiendo presupuestos de las ciencias sociales y del arte. Claro está, que estas teorías si bien no son críticas de los sistemas sociales, la modernidad hegemónica.

Por otro lado, Haraway (1991), Keller (1991) y Harding (1996) proponen reflexiones críticas a los paradigmas científicos de conocimiento objetivo indagando en críticamente en las posibilidades una ciencia feminista, ciencia sucesora, que como resultado deja una de las más importantes consignas del pensamiento feminista: el conocimiento no es absoluto, el conocimiento es situado. Si bien en las consideraciones de estas autoras se evalúa el *episteme* científico tradicional dejando de lado las revoluciones paradigmáticas de la ciencia mencionadas en el párrafo anterior, la noción de conocimiento situado es la oportunidad de agenciar nuevos conocimientos sin jerarquizaciones, más inclusivos, pluralizando los grados de verdad que permiten llegara a acuerdos entre disciplinas y discursos. De ahí que en el conocimiento situado, el objeto es considerado como agente (o un objeto-sujeto) que afecta al sujeto observador, las nuevas maneras de ver (visión *pasiva* – visión *activa*) desestabilizan las *performances* y paradigmas tradicionales de hacer ciencia, y por qué no, de hacer arte.

Las esfera de las artes también tuvo sus primeros sismos a la par con la ciencia a comienzos de siglo XX con el nacimiento de las vanguardias artísticas, las cuales afectaron la manera de percibir la realidad física que había hegemonizado la práctica

ISBN 978-958-44-7668-5

artística tradicional. La idea de copiar o representar la realidad en la obra de arte cambió a la representación de abstracciones o de realidades inmateriales (ideas, sueños). Pasada la segunda mitad del siglo XX gran parte de los paradigmas modernos del arte estaban en crisis, entre ellos, la misma validez de la obra de arte y cuestionamientos hacia su poder material. No obstante en estos momentos el arte se ligó fuertemente al consumo y vino a ser parte hasta hoy de la economía capitalista, generando fuertes exclusiones de clase, raza e incluso de género.

En la década del 70 junto al surgimiento de los grandes debates teóricos que comenzaron a desmantelar las relaciones de poder en todos los aspectos (gracias al posestructuralismo, el giro lingüístico, el feminismo llamado de segunda ola y el surgimiento de las contraculturas). La práctica artística se sumó a esos debates teóricos proponiendo nuevas formas de ver y practicar el arte. Surgieron las transvanguardias y los colectivos artísticos como el *Fluxus* o *body art*, donde el trabajo con el cuerpo y el minucioso y planeado uso del lenguaje posibilitaron la interconexión con los debates teóricos del momento y resigificaron la idea de objeto artístico. Cada vez más, el sujeto se convirtió en objeto-agente como en la práctica de performances, happenings, instalaciones multimedia, resistiendo igualmente a las dinámicas modernas capitalistas de la compra de arte.

Hemos visto cómo al interior de prácticas tan arraigadas de la modernidad como hacer ciencia y hacer arte se han dado procesos de desestabilización de paradigmas epistemológicos de objetividad y validez; procesos cuyo surgimiento ha sido consecuencia de una continua reflexividad sobre los métodos, puntos de vista, posicionamientos de sujeto - objeto, etc., y se ha fortalecido con teorías como el feminismo, el posestructuralismo y en sí, de las ciencias sociales. Los debates se han dado desde hace ya bastante tiempo y se han generado grandes cambios dentro de las prácticas de conocimiento, pero aún quedan cosas por hacer, relaciones que desmantelar, paradigmas que hacer tambalear, resistencias que esperan ser ejecutadas.

Cada vez más se están llegando a más acuerdos, el conocimiento universal y hegemónico poco a poco se va deconstruyendo asimismo como se va situando. Las prácticas de hacer ciencia y hacer arte se están vinculando a esas *otras* prácticas de hacer resistencia y hacer crítica, de re significar y reinventar; la performance del laboratorio o del taller con la bata blanca se ve modificada por batas manchadas de colores o sin batas, laboratorios al aire libre, juegos con tubos de ensayos y paletas de mezcla, o también prácticas en lugares diferentes a los cubiles de la verdad y a creación. Es en ese sentido donde hay que seguir posibilitando interconexiones e interseccionalidades para encontrar o descubrir *performances* que generen otras relaciones con el conocimiento, con otros seres y con el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, Imanol (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación.* Bogotá.

Butler, Judith (2000). *Prefacio* (1999). En: *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad.* México : Paidós – PUEG-UNAM.

ISBN 978-958-44-7668-5

Castro-Gómez, Santiago (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica de la cultura.* En: ídem: *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina.* Bogotá : Universidad Javeriana - Pensar.
Debray, Regis (1998) *Las tres edades de la mirada*. En: Ídem. *Vida y muerte de la imagen: historia de la imagen en occidente,* Buenos Aires : Paidós.
Fox Keller, Evelyn (1991). *Género y ciencia.* En: Ídem: *Reflexiones sobre género y ciencia.* Valencia : Alfons El Magnànim.
Gergen, Kenneth (2007). *Investigación cuaitativa: tensiones y transformaciones.* En: Estrada, A. M. y Diazgranados, S. Kenneth Gergen*. Construccionismo Social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá : Uniandes – CESO.

Gombrich, E.H (1982). Experimento Y experiencia en las artes. En: Ídem: *La imagen y el ojo. Nuevos estudios sobre la psicología de la representación pictórica*. Madrid : Alianza.

Harding, Sandra (1996). *Del empirismo feminista a las epistemologías del punto de vista feminista.* En: Ídem. *Ciencia y feminismo.* Madrid : Morata.

Haraway, Donna (1991). *Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo de la perspectiva parcial*. En: Ídem: *Ciencia, Cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid : Ediciones Cátedra.

Preciado, Beatriz (2008). *La era farmacopornográfica*. En: ídem: *Testo Yonqui.* Madrid : Espasa.

Romero, Diego Germán (2008). *Caos creativo.* En: El artista. Revista de investigaciones en Música, Artes Plásticas y Visuales, Escénicas, Danzarias y Literarias. Número 5. Bogotá : [en línea].

ISBN 978-958-44-7668-5

EL CONSUMO CULTURAL EN LEA

JORGE MANUEL PARDO
DOCENTE DE L.E.A- U.D.

MARCO TEÓRICO

Pierre Bourdieu, en su texto *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto* (1979) plantea que, contra lo que se dice usualmente de que entre gustos no hay *disgustos*, los gustos son, ante todo, *disgustos.* Tácitamente se definen de manera enteramente negativa: "Los gustos (esto es, las preferencias manifestadas) son la afirmación práctica de una diferencia inevitable. No es por casualidad que, cuando tienen que justificarse, se afirmen de manera enteramente negativa, por medio del rechazo de otros gustos: en materia de gustos, más que en cualquier otra materia, toda determinación es negación (Bourdieu.1988:52).

Pero este autor va más lejos en la importancia que le asigna al gusto en el plano social, ya que, al ser el producto de unos condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia, une a todos los que son producto de condiciones semejantes, pero distinguiéndolos de todos los demás y en lo que tienen de más esencial, ya que el gusto es el principio de todo lo que se tiene, personas y cosas, y de todo lo que se es para los otros, de aquello por lo que uno se clasifica y por lo que le clasifican". (1988: 53).

En conclusión, Bourdieu relaciona el gusto –y por lo tanto, diríamos nosotros el consumo- con la clase social y al nivel de educación. Desde el punto de vista de este autor, el gusto se relaciona con el capital escolar y el origen social, correlación que el sociólogo francés consigue probar empíricamente, mediante encuestas aplicadas en su país a personas de diferentes clases sociales.

Para comprender a este importante sociólogo de la cultura se hace necesario precisar algunos de sus conceptos clave, tales como *capital simbólico, habitus y campo.*

Con respecto al *capital simbólico*, Bourdieu dice que este rebasa la noción del capital acumulable en dinero, infraestructuras y bienes materiales. El capital simbólico puede adquirir la forma de honor, honradez, competencia, generosidad o cualquier otra virtud. El capital simbólico incluye al *capital cultural que, a su vez, puede ser: Interiorizado (el* que se adquiere en el interior de una familia o de una institución prestigiosa), *Objetivado* (visible en la acumulación de objetos extraordinarios u obras de arte que muestran el gusto distinguido de la persona), *Institucionalizado (*es decir, representado por títulos y diplomas), *social*, o adquirido a través de las relaciones que establece el agente por el campo. Además, esos diversos tipos de capitales son transformables en capital económico, y viceversa. Finalmente, manifiestan su efectividad de forma disimulada, fingiendo no tener relación con la esfera económica.

De otra parte, entiende por *habitus* las formas de actuar, pensar y sentir que están determinadas por la posición que una persona ocupa en la estructura social. Finalmente,

 ISBN 978-958-44-7668-5

campo es el espacio social que se crea en torno a la valoración de fenómenos sociales tales como el arte, la cultura, la ciencia, la religión, la política, etc. Dichos espacios están ocupados por sujetos con distintos habitus, y con capitales diferenciados, que compiten tanto por los recursos económicos como simbólicos del campo.
En ese sentido, Bourdieu, plantea que "detrás de las relaciones estadísticas entre el capital escolar o el origen social y tal o cual saber, o tal o cual manera de utilizarlo, se ocultan relaciones entre grupos que mantienen a su vez, a veces relaciones diferenciadas con la cultura, según las condiciones en las que han adquirido su capital cultural y los mercados en los que pueden obtener de él un mayor provecho…" (1988:10).

En este contexto, Bourdieu subraya la fuerte relación que se puede establecer, en primer término, entre las prácticas culturales con el capital escolar que se posee (medido por los títulos obtenidos). En este sentido, plantea la existencia de tres niveles o tres universos de gustos, que se corresponden con los niveles escolares y con las clases sociales: Dichos universos de gustos son: a) el legítimo, o aprecio por las obras legítimas, el cual aumenta con el nivel escolar, hasta lograr su frecuencia más alta en los estamentos de la clase dominante más ricos en capital escolar; b) el 'medio', que hace referencia a las obras menores de las artes mayores. Este universo es más frecuente en las clases medias que en las populares o en las fracciones 'intelectuales' de la clase dominante, Finalmente, está c) el gusto 'popular', que tiene mayor peso en las clases populares, y varía en razón inversa al capital escolar…" (1988:15).

El otro aspecto que determina el gusto, según Bourdieu, es el origen social (estimado por la profesión del padre). Desde aquí, se puede percibir el peso que la noción de clase social tiene en la perspectiva de este autor. En ese sentido, La cultura sería otro campo de relación, pero también de antagonismo entre Las clases sociales. Por ello, el autor francés señala que el gusto es "…una de las apuestas más vitales de las luchas que tienen lugar en el campo de la clase dominante y en el campo de la producción cultural"

Desde su perspectiva existirían dos clases fundamentales de gusto: El "puro" y el "bárbaro". El primero correspondería a las élites, capaces de disfrutar del arte como forma y no sólo como representación. Estas entienden el arte moderno, que es fundamentalmente formal. El segundo –o bárbaro- hace referencia a la estética popular, que implica la subordinación de la forma a la función.

Desde esta perspectiva, se explica la hostilidad de las clases populares y de los sectores menos ricos en capital cultural de las clases medias con respecto a cualquier especie de investigación formal en el arte, tanto en el teatral experimental como en la plástica, la fotografía o el cine. Tanto en el teatro como en el cine, el público popular se complace en las intrigas orientadas hacia un *happy end* y 'se reconoce' mejor en unas situaciones y personajes dibujados con sencillez que en figuras o acciones ambiguas y simbólicas, Para el público populares la reticencia y el rechazos frente al arte experimental no reside solamente en la falta de familiaridad sino también en un profundo *deseo de participación*, que la investigación formal frustra de manera sistemática (pág. 30). El espectáculo popular procura la participación individual del espectador en el espectáculo y la participación colectiva en la libertad de expresión y de la risa abierta, que liberan al poner al mundo social patas arriba, al derribar las convenciones y las conveniencias" (1998: 32).
Observemos, de paso, que esta perspectiva de Bourdieu coincide o integra las nociones de *lo tosco*, planteado por Peter Brook, en relación con el teatro de ascendente popular, y con *lo carnavalesco,* propio de la cultura popular, tal como señala Bajtin.

 ISBN 978-958-44-7668-5

A diferencia del gusto popular, sustentado en la participación (o en su deseo), el gusto "culto", se sustentaría precisamente en el *distanciamiento estético,* el cual introduce una distancia, una separación – medida de su distante *distinción* – en relación con la percepción 'de primer grado', al desplazar el interés desde el plano del 'contenido', representado por los personajes, argumentos, etc., hacia el plano de la forma, es decir, hacia los recurso, las técnicas y los efectos específicamente artísticos, que no se aprecian sino relacionalmente, mediante la comparación con otras obras, comparación que excluye por completo la inmersión en la singularidad de la obra inmediatamente conocida. (32). Desde esta perspectiva, *la distinción* se fundamentaría en una estética kantiana que promulgaba el desinterés de la contemplación- , la cual se podría enmarcar a su vez en lo que Max Weber denomina una 'estilización de la vida'.

La *distinción* no implica solamente una actitud de desapego, indiferencia y rechazo a la adhesión ingenua, al abandono 'vulgar', a la seducción fácil y al entusiasmo colectivo, tan propios del gusto popular, precisa de un conocimiento más o menos cultivado del mundo del arte –del *artemundo*, como diría Arthur Danto- el cual sólo se adquiere mediante la educación.

La diferencia entre estos dos tipos de gusto, no depende solamente, según Bourdieu, del tipo de objetos, sino también de la actitud hacia dichos objetos: "No existe, pues, nada que distinga de forma tan rigurosa a las diferentes clases como la disposición objetivamente exigida por el consumo legítimo de obras legítimas, la aptitud para adoptar un punto de vista propiamente estético sobre unos objetos ya constituidos estéticamente, (37).

Por otra parte, esa actitud de distinción sólo puede ser cultivada plenamente en tanto exista una distancia con respecto a la necesidad. Es entonces la expresión de una actitud burguesa –o, diríamos nosotros, aristocrática- con respecto al arte, pues no sólo implica la acumulación previa de un capital cultural, que demanda altos costes económicos, sino una actitud, en la percepción estética, basada en la suspensión y el aplazamiento de la necesidad económica y demás urgencia prácticas.

Para una perspectiva clásica o señorial el gusto sólo podría ser el "buen gusto". Lo demás sería una ausencia: "falta de gusto", o una aberración: "mal gusto". Sería necesario el aporte de la antropología y la idea de relativismo cultural para empezar a aceptar la posibilidad de existir gustos diferenciados entre distintas sociedades y culturas, así correspondieran inicialmente a gustos "salvajes". Así mismo, los trabajos de Bajtín, entre otros, empiezan a señalar la existencia de una cultura –y un gusto- popular, diferenciable de la cultura y el gusto de las élites, e igualmente válidos. Otros pensadores que contribuyeron en la determinación de una esfera pública popular fueron Antonio Gramsci, Raymond Williams y Richard Hoggart, a quienes se añaden los diversos populismos, surgidos en la Revolución francesa, rusa o mexicana.

GUSTO Y CULTURA

Como ya enunciamos líneas arriba, siguiendo al Bourdieu de 1979 existirían dos tipos de gusto: el distinguido y el bárbaro, que corresponderían respectivamente a lo que hoy denominamos lo culto y lo popular.

ISBN 978-958-44-7668-5

A esto se agregará, con el desarrollo y la difusión de los medios de comunicación una nueva forma de cultura (la masiva) y, por lo tanto, un nuevo gusto: el gusto masivo.

Dentro de lo "culto" se encontraría, naturalmente, las manifestaciones canónicas de las bellas artes, la ópera, el teatro y la música clásica, la gran literatura y las expresiones legitimadas de las vanguardias y el arte contemporáneo.

Lo popular comprende tanto a las manifestaciones del folclore, entendido como el conjunto de creencias, costumbres, artesanías, etc., tradicionales de un pueblo, como a ciertas manifestaciones urbanas que se inspiran o prolongan dichas tradiciones.

Finalmente, lo masivo incluiría las expresiones culturales provenientes de los medios de comunicación que, en América latina, estuvieron representados inicialmente por la prensa; luego, por la radio, que tiene su época de gloria entre los años treinta y cincuenta del siglo XX; posteriormente, desde los años cincuenta, por la televisión, que se masifica durante los años sesenta y setenta. A todos ellos se sumarán, desde finales de siglo, las redes de comunicación de las nuevas tecnologías.

Pero, como señala García Canclini en su texto ya clásico *CULTURAS HÍBRIDAS, estrategias para entrar y salir de la modernidad,* publicado en 1990, estas distintas formas culturales no se mantienen en las grandes ciudades latinoamericanas como compartimentos estancos. Por el contrario, establecen vasos comunicantes por donde se mezclan, produciendo la *hibridación cultural*, que García Canclini define como un fenómeno que se materializa en escenarios multideterminados donde diversos sistemas se interceptan o interpenetran. (1990:52).

Los procesos claves que explican la hibridación son: 1) la quiebra y mezcla de las colecciones que organizan los sistemas culturales. 2) la desterritorialización de los procesos simbólicos, y 3)la expansión de los géneros impuros

Naturalmente, la ciudad moderna es uno de los escenarios multideterminados, donde se cataliza y se fermenta la interceptación o interpenetración de esos diversos sistemas que, en concreto, estarían representados por lo culto, lo masivo y lo popular. De modo que La expansión urbana es una de las causas que intensifican la hibridación cultural. La segunda causa está representada por las últimas tecnologías y los medios de información.

La urbanización y los medios han determinado cambios sustanciales en el gusto, el consumo y la forma de consumir. Al mismo tiempo han generado el anonimato de la producción y han modificado los vínculos entre lo privado y lo público. Así mismo, tienden a reemplazar el espacio público por la teleparticipación y, ante la violencia y la inseguridad pública, nos recluyen en la intimidad domestica.

En este contexto, se percibe el advenimiento de dos nuevos fenómenos: el ámbito posmoderno y la globalización, los cuales, imbricados con las megaciudades y las autopistas de la información determinan cambios sustantivos en el gusto y el consumo. Como resultado, el mercado se erige como el gran re-ordenador del mundo público y como escenario del consumo y signos de status.

 ISBN 978-958-44-7668-5

Todo ello conlleva una organización distinta del “tiempo libre” que, muchas veces, se convierte en prolongación del trabajo y el lucro, contribuye a reformular lo público.

LO POSMODERNO

Dicha vertiente implica, siguiendo a Lyotard, (1.985) las crisis del modelo propuesto por la modernidad, el cual se sustentaba en la autoridad otorgada a la ciencia, la razón y el progreso, como sus grandes metarrelatos. Por el contrario, en la posmodernidad nos enfrentaríamos a una realidad fragmentaria, dispersa y difícil de abarcar y comprender en su complejidad y movilidad. Por otra parte, la imposibilidad de alcanzar la objetividad epistemológica, determinada como una crisis del objeto, terminará arrastrando hacia la crisis del sujeto, ahora multifrénico o saturado de otros “yo”, como planteará K. Gergen. (1998).

Así mismo, el estallido de los metarrelatos conlleva la crisis de las utopías. Si la idea de progreso, planteada por las ciencias “duras” empieza a resultar insostenible, más aún lo será en el plano de las ciencias sociales. El marxismo, en particular, con su idea del desarrollo de las sociedades hacia la meta de felicidad propuesta por el comunismo, verá afectada su credibilidad; percepción que parece ser confirmada por el desplome del “socialismo real”, encarnado por la Unión Soviética, así como por la caída del muro de Berlín.

La experiencia de una realidad compleja y heterogénea, que Deleuze y Guattari ilustrarán con la metáfora del rizoma, posibilitará la perspectiva deconstructivista planteada por Dérrida. Así mismo, la proliferación de la imagen multiplicada hasta el vértigo por las nuevas tecnologías, ofrecerá un mundo dominado por las apariencias y el simulacro, tal como lo plantea Baudrillard. Finalmente, las diversas alteraciones acaecidas en el plano de la ciencia y la tecnología propiciaran una transformación en las esferas de la filosofía y de la cultura, de la cual no puede naturalmente escapar el arte y la literatura y, en nuestro caso específico, el teatro.

Entre Los cambios que se perciben en el arte posmoderno se puede observar la llamada “crisis de la representación”, entendida como la imposibilidad de que el arte pueda o deba reflejar la realidad. Esta dirección de ruptura, planteada ya en la modernidad por las vanguardias, alcanzará la forma plenamente posmoderna del simulacro, planteada por Baudrillard, y que implica el derrumbe de la distinción entre representación y realidad; entre los signos y su referencia en el mundo real.

Las transformaciones en el ámbito del arte y la literatura de la posmodernidad, con respecto a la época moderna, serían entonces correlativas con los cambios operados en la perspectiva general de la cultura y la filosofía. De esa forma, los temas individuales y privados, que empezarán a reemplazar las grandes gestas colectivas de la literatura anterior, serán la expresión de la renuncia a encontrar explicaciones totalizantes para la humanidad, así como una tendencia hacia la pérdida de la utopía social. De manera análoga, la ruptura de la linealidad diegética, el recurso de la fragmentación de la acción, la reconstrucción espacio-temporal y la disolución del personaje se corresponderán con la pérdida de confianza en el progreso, la muerte de los metarrelatos, la percepción de la pérdida de unidad del mundo y la disolución del sujeto. Así mismo, la presencia recurrente de la ironía, la parodia, el pastiche y el *collage* propios del arte posmoderno serán la

 ISBN 978-958-44-7668-5

expresión de un mundo que se afinca en el simulacro y en la *mise-en-abîme* al infinito. Esta misma circunstancia conllevará hacia la intertextualidad, por la cual todo deviene en cita de algo. Finalmente, la autorreferencialidad y la metaficción historiográfica, se erigirán frente a la imposibilidad de reconstrucción histórica, dado que la Historia, privada de objetividad, se empieza a percibir en una multiplicidad de versiones, al parecer todas igualmente válidas en tanto representan la diversidad de puntos de vista implicados. Pluralidad, metaficción, autorreferencialidad, intertextualidad y autoconciencia son, como se sabe, otros de los rasgos propios de la literatura y el arte posmodernos.

Las características mencionadas se expresan con fuerza similar en el campo del teatro, tal como lo plantea, entre otros, Alfonso de Toro, con la prescripción en 1.990, de un "modelo"[5] de teatro posmoderno; Gerda Poschmann, hacia 1.997, y Thies Lehmann, por su parte designarán a las nuevas formas escénicas como teatro posdramático. ( )

En principio (y dado que este aspecto será desarrollado con amplitud más adelante) podríamos señalar como expresión del teatro posmoderno en Colombia (al igual que en otras latitudes) la proliferación de intergéneros escénicos tales como la danza- teatro, la danza contemporánea, el performance (que relaciona lo teatral con lo plástico), así como la relación del teatro con las nuevas tecnologías.

GUSTO TRAQUETO

A medida que aumenta la distancia objetiva con respecto a la necesidad, el estilo de vida se convierte cada vez más en el producto de lo que Como afirmación de un poder sobre la necesidad dominada, contiene siempre la reivindicación de una superioridad legítima sobre los que, al no saber afirmar el desprecio de las contingencias en el lujo gratuito y el despilfarro ostentoso, continúan dominados por los intereses y las urgencias ordinarias: los gustos de libertad no pueden afirmarse como tales más que en relación con los gustos de necesidad, (une a todos los que son producto de condiciones semejantes, pero distinguiéndolos de todos los demás y en lo que tienen de más esencial, ya que el gusto es el principio de todo lo que se tiene, personas y cosas, y de todo lo que se es para los otros, de aquello por lo que uno se clasifica y por lo que le clasifican" (pág. 53).

- "La idea de gusto (es) típicamente burguesa, puesto que supone la absoluta libertad de elección" por la "distancia de la necesidad". Aplicado a las clases populares, el gusto es "una elección forzada, producida por unas condiciones de existencia que, al excluir como puro sueño cualquier otro posible, no deja otra opción que el gusto de lo necesario" (pág. 177).

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, Pierre; (1988) '**La distinción. Criterios y bases sociales del gusto'**; Edit. Taurus; España.

KANT, Immanuel: Crítica del Juicio (1790), trad. por José Rovira Armengol, Bs. As., Losada, 1961. PRIMERA PARTE, SECCIÓN SEGUNDA.

[5] Naturalmente la posmodernidad se ofrece como contradictoria con la noción de modelo. Sin embargo, siguiendo a Alfonso de Toro, y con la aclaración anterior, utilizamos término.

 ISBN 978-958-44-7668-5

KANT, Immanuel: Crítica de la Razón pura (A 1781 y B 1787), trad. por Pedro Ribas, Madrid, Alfaguara, 1978. CANCLINI

CULTURAS HÍBRIDAS
Se realiza una organización distinta del "tiempo libre" que lo convierte en prolongación del trabajo y el lucro, contribuye a reformular lo público.

La cultura urbana se reestructura cuando el espacio público cede el protagonismo a las tecnologías electrónicas. Al "pasar" casi todo en la ciudad gracias a que los medios lo dicen y debido a que todo ocurre como los medios quieren, se acentúa la mediatización social, las acciones políticas constituyen imágenes de lo político, lo real es producido por las imágenes gestadas en los medios. La publicidad comercial y las consignas políticas que vemos en la televisión son las que encontramos en las calles.

DEFINICIONES EN TRANSICIÓN

Uno de los pocos consensos que existe hoy en los estudios sobre cultura es que no hay consenso. No tenemos un paradigma internacional e interdisciplinariamente aceptado con un concepto eje y una mínima constelación de conceptos asociados, cuyas articulaciones puedan contrastarse con referentes empíricos en muchas sociedades. Hay diversas maneras de concebir los vínculos entre cultura y sociedad, realidad y representación, acciones y símbolos.

Necesitamos, sin embargo, algunas definiciones operativas, aunque sean provisionales e inseguras, para seguir investigando y hacer políticas culturales. Todos arbitramos de algún modo en conflictos entre tendencias epistemológicas cuando elegimos nuestro objeto de estudio, ponemos en relación un conjunto de comportamientos con un repertorio de símbolos, y seguimos una ruta para buscar los datos, ordenarlos y justificarlos. Quiero presentar aquí algunos conceptos que me parecen estratégicos para trabajar actualmente en asuntos culturales.

ASOMBRO. Condición que desde Platón hasta Karl Jaspers ha sido considerada por muchos filósofos el origen del conocimiento. Las artes de vanguardia erigieron al asombro en componente necesario del efecto estético y, en el momento en que les dio pudor seguir llamándose de vanguardia, dejaron al mercado, a las galerías, a los editores y a la publicidad la tarea de suscitarlo para atraer públicos. Los antropólogos también lo cultivan en tanto especialistas en culturas exóticas, costumbres poco habituales o que ya nadie cree que se practiquen, y por eso se llaman a sí mismos "mercaderes de lo insólito" (Geertz, 1996: 122).

 ISBN 978-958-44-7668-5

Varios antropólogos asombrados con la globalización temen que el intenso entrecruzamiento de tantas culturas "aumente el número de personas que han visto demasiadas cosas para ser susceptibles de sorprenderse fácilmente" (Hannerz, 1996: 17). Hace diez o quince años los estudios antropológicos y culturales realizaron innovaciones teóricas y metodológicas al preguntarse qué sucedía cuando las prohibiciones musulmanas se ejecutaban en Manhattan o París, las artesanías indígenas se vendían en boutiques modernas y las músicas folclóricas se convertían en éxitos mediáticos.

Hoy todo eso se ha vuelto tan habitual que es difícil asombrar a alguien escribiendo libros sobre tales mezclas. Una parte de las humanidades clásicas tiende a conjurar lo que aún puede desconcertar en esas "confusiones" reafirmando el canon de los saberes y las artes occidentales. Un sector de los científicos sociales busca reordenar ese "caos" reduciendo la complejidad de la globalización a pensamiento único. No faltan especialistas en estudios culturales que también intentan simplificar ese desorden buscando en una posición subordinada (la subalternidad, la condición poscolonial o algún discurso minoritario) el observatorio alternativo que dará la clave para ya no tener que asombrarse de lo que resulta difícil entender.

BARBARIE. Componente habitual en los procesos culturales. Según Walter Benjamin, todo documento de cultura es al mismo tiempo un documento de barbarie. A través de toda la historia, cada sociedad se arregló para colocar lo bárbaro fuera de sus fronteras. El populismo absolvió la barbarie dentro de la propia sociedad. La globalización la trajo y la reprodujo dentro de nuestras naciones y de nuestras casas.

CAMPOS MODERNOS. ¿Cómo salir de la sensación de impotencia que genera la diseminación de un sentido común globalizado? Si el pensamiento único de los economistas neoliberales se ha impuesto por todo el planeta no es tanto por sus éxitos parciales (contener la hiperinflación, aumentar la competitividad de algunas empresas) como por haber logrado quitarle importancia a sus fracasos (aumento del desempleo, de la distancia entre ricos y pobres, de la violencia e inseguridad urbanas). Luego extienden sus precarios éxitos explicativos en *una* zona de la economía –las finanzas– al conjunto de la sociedad y la cultura. Todo se podría entender reduciéndolo a fenómenos de mercado y flujos de inversiones especulativas.

Esta pretensión de dar cuenta de lo que ocurre en los campos de la naturaleza, de la educación y la creación artística, del poder y del sufrimiento, sujetándolos a otro territorio, fue característica de las épocas premodernas. Se traían fuerzas extrañas a esos campos y se les pedía que explicaran y arreglaran aquello con lo que no se sabía qué hacer. Seres extranaturales eran invocados para poner orden en la naturaleza, los dioses se volvían competentes no sólo en cuestiones religiosas sino en los desórdenes más cotidianos de la educación y la moral, esclarecían los misterios del arte, los sufrimientos más variados y los ejercicios más arbitrarios del poder.

La modernidad modificó esta situación al buscar explicaciones específicas para cada proceso. Del régimen totalitario de los "saberes" míticos y teológicos pasamos al régimen que independiza los sistemas en que funciona el mundo y que hemos llamado ciencia. Se trata no sólo de saberes laicos, sino específicos: conocimientos biológicos para la naturaleza, sociales para lo social, políticos para el poder, y así con cada campo.

 ISBN 978-958-44-7668-5

¿Por qué hemos perdido esta elemental regla metodológica, y por qué su abolición ha sido tan fácilmente aceptada? Las narrativas del siglo XX sugieren dos claves: el mundo se ha vuelto más complejo y más interconectado. Las "teorías" que proponían los relatos para entender cómo se relacionaban los saberes específicos de cada campo, la economía con la educación, y ambas con el arte y el poder, fueron incapaces de controlar los desórdenes (liberalismo clásico) o lo hicieron con un absolutismo a la larga ineficaz, que generó más descontento que soluciones (el marxismo).

Entonces llega otra "teoría" que propone variar un poco las explicaciones del liberalismo, suprimir la autonomía que este reconocía a los campos y la autonomía que toleraba en las naciones y los sistemas civilizatorios (Occidente por un lado, Oriente por el otro), a fin de proponer una nueva comprensión de la creciente complejidad aparecida en un mundo cada vez más interrelacionado.

Lo hace con principios demasiado simples, entre los cuales el vertebral es convertir todos los escenarios en lugares de compra y venta. Si en la educación, en el arte, en la ciencia y en la política ocurren procesos distintos del intercambio de mercancías, son detalles menores, "daños colaterales" (como dijo la OTAN en la guerra de Kosovo), que al fin de cuentas se volverán reductibles a lo que esos ámbitos tienen de mercado.Está por descifrarse cómo un pensamiento tan elemental se pudo convertir en sentido común universal. No alcanzan las explicaciones comunicacionales que lo atribuyen al poder persuasivo de los medios, ni las conspirativas que lo ven como una especie de golpe de estado rápido de las multinacionales. Ambas interpretaciones apuntan a movimientos parciales que, sin duda, ocurrieron y aún operan. Pero despachan demasiado velozmente la cuestión de qué ha fracasado en el proyecto moderno para que se hayan perdido tantas de sus conquistas. No simplemente qué falló en la economía o en la política moderna, o en la ciencia y en las vanguardias artísticas por separado, sino por qué se frustró el propósito de pensar las interrelaciones entre estos campos respetando su autonomía.

Si tomamos en serio las críticas de científicos sociales que se multiplican hoy a la globalización hecha a la neoliberal (Beck, Bourdieu, Castells, Habermas), y de los movimientos sociales y políticos que buscan reencontrar niveles de justicia social y económica, de empleo y seguridad, de desarrollo educativo y cultural alcanzados por las mayorías en la modernidad (Seattle, Washington, Quito, etc.), repensar estas cuestiones parece decisivo. Porque no se trata apenas de construir movimientos de resistencia, sino de refundar la modernidad. Aparece, entonces, como indispensable la tarea cultural: repensar los significados, el sentido moderno, aceptando la complejidad de las interacciones globales. Rediscutir la autonomía de los campos culturales, políticos, económicos, y sus necesarias interconexiones.

 ISBN 978-958-44-7668-5

CREATIVIDAD. Desde la mitad del siglo XX esta palabra fue objeto de suspicacias o desinterés. En parte se debe a que la sociología y la historia social del arte mostraron la dependencia de los artistas respecto de los contextos de producción y circulación en que realizan sus innovaciones. Los actos "creadores" fueron analizados más bien como trabajo, como culminación de experiencias colectivas y de la historia de las prácticas sociales. Aun cuando actúen en ruptura con las convenciones establecidas, los artistas que desean comunicar sus búsquedas deben tomar en cuenta los hábitos perceptivos y la disposición imaginativa de los receptores, que se hallan socialmente estructurados (Bourdieu).

En segundo lugar, después de la efervescencia innovadora de los años sesenta (happenings, arte en la calle, valoración del gesto en la plástica, de la improvisación en la música y en las artes escénicas), que extremó la capacidad inventiva y la originalidad como valor supremo, el impulso vanguardista se agotó. De los años setenta a los noventa, las artes visuales mostraron cierta monotonía, como si hubieran llegado a un techo creativo. El pensamiento posmoderno abandonó la estética de la ruptura y propuso revalorar distintas tradiciones, auspició la cita y la parodia del pasado más que la invención de formas totalmente inéditas. Pero fue sobre todo con la expansión de los mercados artísticos, cuando se pasó de las minorías de *amateurs* y elites cultivadas a los públicos masivos, que disminuyó la autonomía creativa de los artistas. Sus búsquedas fueron situadas bajo las reglas del *marketing*, la distribución internacional y la difusión por medios electrónicos de comunicación (Hughes, 1992; Moulin, 1992).

Un tercer factor que quitó apoyo a la creatividad fue la reducción del mecenazgo estatal y de los movimientos artísticos independientes en la cultura. Las políticas privadas y públicas se reconfiguraron bajo criterios empresariales. En vez de la originalidad de lo creado y exhibido, se destacó la capacidad de recuperación de las inversiones en exposiciones y espectáculos. Cada vez se pregunta menos qué aporta de nuevo esta obra o este movimiento artístico. Más bien se cuestiona si esa actividad se autofinancia, y si genera ganancias y prestigio para la empresa que la auspicia. Es difícil que los artistas logren interesar a un *sponsor* sin ofrecerle impacto en los medios y beneficios materiales o simbólicos.

Si bien estas tendencias persisten, en los últimos años la creatividad vuelve a ser valorada en varios campos culturales. Por ejemplo, en el diseño gráfico e industrial, la publicidad, la fotografía, la televisión, los espectáculos multitudinarios y la moda. Quienes diseñan una revista semanal, filman videoclips y renuevan los estilos de vestir están preocupados por el hallazgo de nuevas formas, por combinar textos, imágenes y sonidos de una manera que a nadie se le había ocurrido. Su reconocimiento en el mercado depende de que su firma, o la de la empresa para la cual trabajan, logre sorprender periódicamente, ofrezca novedades que los diferencien de los competidores y de su propio pasado.

 ISBN 978-958-44-7668-5

En las artes “cultas” algunos autores preguntan si la pérdida de la creatividad no sería un fenómeno del *mainstream*, o sea de los artistas controlados por circuitos de galerías y museos que tienen sus centros en Nueva York, Londres, París y Tokio, quienes se han rendido “a la imagen efímera de los medios y a la persuasión sin protestas […], al declive general de los niveles educacionales [y al] estado de continua agitación, pero cada vez con menos expectativas” (Hughes, 1992: 17), que se observa en las metrópolis citadas. En búsqueda de nuevas fuentes creativas, museos de esas ciudades miran hacia las minorías de sus propios países, al arte y las artesanías de sociedades periféricas. Algo semejante ocurre en la realimentación del mercado de la *world music* con melodías y cantantes étnicos, lo cual suele llevar a oponer fácilmente un primer mundo fatigado y un tercer mundo creativo. Tales exaltaciones ocasionales no modifican la asimetría, la desigualdad estructural entre unos y otros, aún más difícil de superar en las condiciones de empobrecimiento y retracción de las inversiones culturales sufridas en las naciones periféricas.

Además, la creatividad pasa a valorarse en un sentido más extenso, no sólo como producción de objetos o formas novedosas, sino también como capacidad de resolver problemas. La cultura actual exalta la creatividad en los nuevos métodos educativos, las innovaciones tecnológicas y la organización de las empresas, en los descubrimientos científicos y en su apropiación para resolver necesidades locales. En la pedagogía ordinaria y en los cursos de reciclamiento se elogian la creatividad, la imaginación y la autonomía que facilitan reubicarse en un tiempo de cambios veloces (Chiron).

CONSUMO CULTURAL. En los últimos quince años ha cambiado la situación de este campo, notoriamente en América Latina. El Grupo de Trabajo de Políticas Culturales de CLACSO, que realizó estudios precursores sobre el consumo cultural durante los años ochenta, encontró ante todo carencia de información. Al irla produciendo, esta información sirvió para recolocar el debate sobre políticas culturales en confrontación con los consumidores. Luego, se avanzó en estudios cualitativos sobre culturas populares, consumo de arte de elite y de medios masivos de comunicación.

Esas investigaciones estuvieron asociadas a cierta utopía de los estudios culturales en su primera etapa: conocer más los comportamientos, las necesidades y los deseos de los consumidores iba a facilitar una democratización de la cultura. Con el tiempo ese imaginario ha perdido fuerza. Una de las razones del debilitamiento es que las políticas culturales públicas quedaron desubicadas en el proceso de industrialización e informatización de la cultura, o entregaron esas nuevas modalidades al mercado. Por otro lado, el crecimiento en el estudio de los públicos se debe sobre todo a lo hecho por las empresas comunicacionales que mantienen en forma hermética ese saber. Los estados se han desentendido de la producción de conocimientos públicos, o de que esos conocimientos privados abran su acceso a sectores interesados en el debate de la agenda pública. De manera que en este momento hay acumulados libros y tesis sobre consumo cultural, tenemos un conocimiento incomparable con el que había hace quince años, por lo menos en los países con mayor desarrollo científico en América Latina, pero sin lograr producir, a partir de estos estudios, cambios importantes en las políticas, en los diseños culturales.

 ISBN 978-958-44-7668-5

Se encuentra ahora mayor sensibilización a lo que los públicos quieren, se puede establecer mejor qué actividades tienen sentido o cuáles no. Pero no podemos ocultar que la mayor parte de los programas culturales parecen hacerse para que las instituciones se reproduzcan, y muy pocas veces para atender necesidades y demandas de la población. Hay excepciones: algunas experiencias de los nuevos gobiernos democráticamente elegidos en la ciudad de Buenos Aires y en la de México, o las del PT en São Paulo y Porto Alegre, escapan a esta caracterización de autorreproducción social.

CULTURA. “Dos diagnósticos de época que, a primera vista, parecen incompatibles, disputan actualmente la preferencia de las opiniones: para el primero, en el mundo de hoy todo es cultural; para el segundo, no hay nada que se escape a la determinación económica, no en última, sino en primerísima instancia. Así, la realidad, que es una sola, se ve ya como enteramente cultural, ya como puramente económica. Sin excluir la hipótesis de que todo es cultural por razones económicas y viceversa” (Fiori Arantes, 2000: 19).

ECLECTICISMO. Véase Zapping.

ESTÉTICA. Hace décadas que el feísmo, la insolencia, la “desprolijidad” de las prácticas artísticas, impiden definirla como ciencia de lo bello. A su vez, los estudios antropológicos y sociológicos de arte obligan a descreer de la estética como una actividad enteramente desinteresada, sin fines morales ni políticos ni mercantiles. Sin embargo, la reducción hecha por una parte de las ciencias sociales y los estudios culturales de lo estético a lo social, a diferencias étnicas o de género, a un tipo de discurso como cualquier otro, ha diluido la pregunta acerca de si las artes y la literatura tienen alguna especificidad.

La crítica sociológica y de los estudios culturales fue útil para deshacernos del idealismo estético. Reconocemos, así, que una parte de los bienes y mensajes artísticos puede ser conocida con los mismos instrumentos que usamos para cualquier otro proceso cultural. Pero, ¿qué hacer con el excedente de sentido, la densidad semántica no capturada por esa estrategia culturalista o sociologizante? Algunos autores conjeturan que ese plus estético tiene algo que ver con formas de construir la distinción y la diferencia en las sociedades, y con la posibilidad de pensar críticamente en la sociedad (Bourdieu, Sarlo). Retoman así una corriente de larga duración que ha hablado del arte como lugar de transgresión e innovación, exasperación de los imaginarios sociales e individuales.

Un lugar donde, por la atención que se presta a la polisemia, a la densidad simbólica, hay mayores posibilidades que en el vértigo de los medios de nombrar nuestras relaciones más profundas, radicales o complejas con la naturaleza, con la sociedad, con la muerte, esos temas artísticos mayores de todas las épocas. Es un territorio resbaladizo, cargado de riesgos, pero si tomamos en cuenta las críticas al idealismo estético podemos ir construyendo un espacio para pensar estas cuestiones. No es ningún lujo, me parece. Se trata de un campo de análisis e investigación importante para superar las homogeneizaciones fáciles del mercado y construir alternativas políticas desde un pensamiento crítico.

 ISBN 978-958-44-7668-5

EXPLOSIVIDAD. Disminuyeron en la última década las bombas, los atentados, la violencia extrema en América Latina (salvo en Colombia y en algunas ciudades de otros países). Sin embargo, las demandas pendientes de las dictaduras de los setenta y los ochenta, y las deudas sociales acrecentadas por el ajuste neoliberal, hacen proliferar estallidos en casi todo el continente: protestas por violaciones a derechos humanos, asaltos a supermercados, ocupaciones de tierras, enfrentamientos de fuerzas represivas con movimientos indígenas, urbanos, de desempleados y de empleados a los que les deben seis meses de raquíticos sueldos. Gran parte de los movimientos sociales, como los *Sin Tierra* en Brasil, los de derechos humanos en Argentina, Uruguay y Chile, los movimientos indígenas de Ecuador, México y Guatemala, emergen de frustraciones graves e insisten en reivindicaciones estructurales muy postergadas. En los últimos quince o veinte años hemos visto la derrota de corrientes socialistas, y el triunfo de las tendencias neoliberales logra dejar de lado transformaciones estructurales que tienen que ver con la justicia social, con la seguridad de las mayorías, con el indispensable empleo. La baja capacidad de los partidos históricos para representar esas demandas aumenta la explosividad social, que promete crecer en los próximos años. En este espacio de insatisfacciones difícilmente gobernable, las políticas culturales tienen una vasta tarea como políticas organizadoras de las incertidumbres y los conflictos simbólicos, como movilizadoras de nuevos sentidos sociales. Como lugar en el que se reformulan los vínculos entre cultura, sociedad y política.

GLOBALIZACIÓN. “Cualquier libro sobre globalización es un moderado ejercicio de megalomanía” (Appadurai, 1996: 18).

HETEROGENEIDAD. Noción central en el pensamiento de las ciencias sociales y los estudios culturales, que obtiene en América Latina reelaboraciones en años recientes, sobre todo, en los estudios culturales. Se analiza, por ejemplo, qué significa que la heterogeneidad sea *multitemporal*. No encontramos una simple diversidad de clases con historias culturales diferentes. Si bien todos participan de la contemporaneidad –aun los indígenas que están más o menos integrados al mercado y a la sociedad nacional–, sus costumbres, hábitos, forma de pensamiento y creencias, proceden de épocas distintas, de relaciones sociales construidas en períodos diferentes. Esas temporalidades diversas pueden convivir, adecuarse unas a otras, pero no se trata de una simple coexistencia de grupos dispares, sino con espesores históricos diferentes. El proletariado industrial tiene una heterogeneidad distinta de la del campesinado, y ambos diversos de la indígena.

De este reconocimiento surgen consecuencias para las investigaciones y para las políticas culturales y sociales. En la investigación, no podemos estudiar sólo la apariencia sincrónica de la sociedad, sino que debemos reconocer la heterogeneidad formada en etapas distintas, y rastrear históricamente esa diversidad. Es necesario reformular las relaciones entre antropología e historia, antropología y etnohistoria, o de la sociología de los procesos económicos, donde suele predominar lo sincrónico, con los estudios históricos, para ayudar a entender la densidad de otras etapas que se insertan en la estructura actual. Esto es válido aun para los procesos socioculturales más ostensiblemente contemporáneos, como la comunicación masiva. Prevalece lo que generan las nuevas tecnologías, pero sus modos de comunicación se insertan en relaciones históricamente construidas, sus mensajes son decodificados por audiencias que tienen historias, más largas o más cortas, con recursos dispares y posibilidades desiguales de insertarse en la modernidad globalizada.

ISBN 978-958-44-7668-5

MUSEO. La mayor creatividad que se observa en los museos de la última década es una creatividad arquitectónica, no museográfica ni mucho menos museológica. La crisis de las vanguardias, el agotamiento de la innovación estética, la falta de nuevas ideas acerca de la función del museo, se han tratado de resolver convirtiendo al museo en centro cultural. El caso del Centro Pompidou es ejemplar en este sentido. O, por otro lado, convocando a grandes arquitectos que hagan envases llamativos –el Guggenheim de Bilbao es el caso más emblemático– sin preocuparse mucho sobre qué poner adentro, o cómo comunicar lo que se va a exhibir.

Hay discusiones interesantes de pedagogía museográfica y aplicación de nuevas tecnologías informáticas para revitalizar los museos y volverlos interactivos. No podemos desconocerlo. Pero la noción misma de museo está estancada. Algunos trabajos de James Clifford, Andreas Huyssen y varios más parecen interesantes para repensar la función del museo, pero no hay que olvidar que las reflexiones de Clifford y Huyssen sobre este tema están ligadas a proyectos de investigación que exceden lo museológico: cómo trabajar sobre la memoria en la actualidad, cómo documentar dramas históricos, qué puede significar para el arte, ahora encandilado por las instalaciones, un arte tan poco museificable o tan difícil de museificar. Los estudios culturales tienen atractivas oportunidades para repensar el patrimonio, la historia, la memoria y los olvidos, a fin de que las instituciones y las políticas culturales se renueven con algo más que con astucias publicitarias.

Es curioso: estamos en una época de vasta reflexión sobre la memoria. Se vuelve a repensar el holocausto, las dictaduras del Cono Sur en América Latina, otros países están redescubriendo qué hacer con su pasado. De modo que es posible pronosticar que nos estamos acercando a un momento en que se va a re-flexionar el museo por la necesidad de tener una institución que canalice esta nueva visión sobre la memoria. En todo caso, será la prueba para ver si el museo todavía es necesario.

POLÍTICAS CULTURALES. Los estudios recientes tienden a incluir bajo este concepto al conjunto de intervenciones realizadas por el estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o de transformación social. Pero esta manera de caracterizar el ámbito de las políticas culturales necesita ser ampliada teniendo en cuenta el carácter transnacional de los procesos simbólicos y materiales en la actualidad. No puede haber políticas sólo nacionales en un tiempo donde las mayores inversiones en cultura y los flujos comunicacionales más influyentes, o sea las industrias culturales, atraviesan fronteras, nos agrupan y conectan en forma globalizada, o al menos por regiones geoculturales o lingüísticas. Esta transnacionalización crece también, año tras año, con las migraciones internacionales que plantean desafíos inéditos a la gestión de la interculturalidad más allá de las fronteras de cada país.

Las políticas culturales pueden ser un tipo de operación que asuma esa densidad y complejidad a fin de replantear los problemas identitarios como oportunidades y peligros de la convivencia en la heterogeneidad. En esta perspectiva, la función principal de la política cultural no es afirmar identidades o dar elementos a los miembros de una cultura para que la idealicen, sino para que sean capaces de aprovechar la heterogeneidad y la variedad de mensajes disponibles y convivir con los otros.

 ISBN 978-958-44-7668-5

Hasta ahora lo poco que ha habido de horizonte supranacional en las políticas culturales se concibe como cooperación intergubernamental. Necesitamos también políticas de regulación y de movilización de recursos a escala internacional. Esto tiene que ver con la reconstrucción de la esfera pública. Urge revitalizar lo público dentro de cada país para dar sentido social a ámbitos y circuitos culturales afectados por los procesos de privatización, pero también es preciso reformular el papel de los organismos internacionales y otros actores públicos en medio de los acelerados acuerdos para integrar las economías latinoamericanas entre sí y con las de Norteamérica y Europa.

Las agendas de los ministros de cultura, así como las de la OEA y otros organismos, siguen organizadas como hace veinte años. Los intercambios culturales entre los países latinoamericanos a nivel interestatal son paupérrimos: se manda a un pianista a cambio de dos pintores, se crea una Casa de la Cultura de un país en otro. Los intercambios culturales más innovadores e influyentes han sido realizados por dos tipos de actores a los que nadie les encargó hacer política cultural: la televisión, especialmente las cadenas mexicanas, brasileñas y estadounidenses, y los enormes contingentes de migrantes y exiliados que han creado circuitos de comunicación informal muy significativos entre sus países de origen y de destino. Pero esto no es asumido por ningún tipo de política de integración regional. Ha habido propuestas en este sentido realizadas por expertos en reuniones promovidas por la Unesco o por algunos ministerios de cultura, pero no se han traducido en decisiones políticas. Tal vez sea este uno de los desafíos más urgentes en América Latina: construir instancias nuevas de circulación de bienes y mensajes culturales, liberar de aranceles la difusión de libros, multiplicar las coproducciones musicales y cinematográficas, lograr inversiones conjuntas para generar productos representativos de varios países.

WALKMAN. Artefacto que se le ocurrió al presidente de Sony, Akio Morita, en 1980, caminando por Nueva York. Suele usarse para acompañar caminatas en pedazos de naturaleza hallables dentro de la aglomeración urbana, para cultivar la soledad en las ciudades, sin dejar de conectarse con la cultura. “El walkman, como la radio de transistores, la computadora portátil y, sobre todo, la tarjeta de crédito, es un objeto privilegiado del nomadismo contemporáneo […], es tanto una máscara como un velo: una sigilosa puesta en escena de artificios teatrales localizados” (Chambers, 1994: 75). Todo esto estimula a asociar los walkman con las políticas culturales.

ZAPPING. Procedimiento poco útil para encontrar variedad en la televisión. *Epistemología:* procedimiento insuficiente para compatibilizar teorías y autores distintos. Los escasos avances reconocibles para superar el eclecticismo en esta época en que tantos procesos socioculturales desbordan a las disciplinas ocurren cuando los antropólogos se ocupan a la vez de la creatividad y de los cambios macrosociales, los sociólogos políticos de la heterogeneidad y, en general, cuando los especialistas dudan de sus campos y se animan a meter las narices donde no estaban acostumbrados a que los llamaran. Pero buscando siempre cómo evitar los riesgos del zapping: la acumulación errática de escenas. Y desarrollando con más complejidad la estrategia del walkman para no privarse del asombro: encontrar una posición, dentro de la multitudinaria sociabilidad, que conduzca a la autonomía, no al autismo.

BIBLIOGRAFÍA

Appadurai, Arjun 1996 *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization* (Minneapolis/London: University of Minnesota Press).

ISBN 978-958-44-7668-5

Beck, Ulrich 1998 *¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización* (Barcelona: Paidós).
Castells, Manuel 1995 *La ciudad informacional* (Madrid: Alianza).
Clifford, James 1995 *Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna* (Barcelona: Gedisa).
Chambers, Ian 1994 *Migración, cultura, identidad* (Buenos Aires: Amorrortu).
Chiron, Éliane 1997 "La créativité comme valeur pédagogique. De la créativité a l' artistique dans l' enseignement des arts plastiques en France" en *Communications* (Paris) N° 64.
Fiori Arantes, Otilia Beatriz 2000 "Pasen y vean... Imagen y city-marketing en las nuevas estrategias urbanas" en *Punto de Vista* (Buenos Aires) N° 66, abril.
Geertz, Clifford 1996 *Los usos de la diversidad* (Buenos Aires-Barcelona/México: Paidós-ICE/UAB).
Habermas, Jürgen 1999 *La inclusión del otro* (Paidós: Barcelona).
Hannerz, Ulf 1996 *Conexiones transnacionales* (Madrid: Frónesis Cátedra Universitat de Valencia).
Hughes, Robert 1992 *A toda crítica: ensayos sobre arte y artistas* (Barcelona: Anagrama).
Huyssen, Andreas 1995 *Twilight Memories. Marking Time in a Culture of Amnesia* (New York/London: Routledge).
Moulin, Raymonde 1992 *L'artiste, l'institution et le marché* (Paris: Flammarion).
Sarlo, Beatriz 1997 "Los estudios culturales y la crítica literaria en la encrucijada valorativa" en *Revista de crítica cultural* (Santiago de Chile) N° 15, noviembre.

Notas

* Profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana de México.

El presente artículo está incluido en la compilación de Daniel Mato Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización (Buenos Aires: CLACSO) junio de 2001.

 ISBN 978-958-44-7668-5

POLICARPA SALAVARRIETA.
DE SUS PALABRAS Y LAS IMÁGENES PICTÓRICAS

ISABEL BORJA
ALFONSO LÓPEZ VEGA
PROFESORES L.E.A, U.D

RESUMEN

Este artículo ofrece una reflexión acerca de la relación entre las palabras adjudicadas a Policarpa Salavarrieta y algunas representaciones pictóricas que nos llevan a evocar esas palabras. El carácter propio de la mujer heroica quedó revelado en su discurso; al igual que las características propias de su habla individual; es decir, en los textos creados por los historiadores la imagen de Policarpa preservó lo universal de quienes mueren en la gloria del servicio a su patria y lo personal que diferencia y da presencia propia en el mundo; esa simbiosis es la que posibilita la permanencia del recuerdo de Policarpa Salavarrieta en las distintas generaciones. La presente reflexión da cuenta de la primera aproximación que nos lleva del conocimiento de las palabras de La Pola hacia la comprensión de cómo opera la simbiosis de lo universal y lo particular en la obra pictórica que ella motivó.

Palabras claves

Policarpa Salavarrieta. Discurso de mujer heroica. Representaciones pictóricas.

INTRODUCCIÓN

Este artículo da cuenta de algunos aspectos del avance de la investigación titulada Policarpa Salvarrieta (historia, arte y educación), trabajo financiado por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital y apoyado por la Facultad de Ciencias y Educación.

Se ponen de presente algunas reflexiones sobre el discurso adjudicado a Policarpa en textos históricos, para reconocer aspectos de su personalidad que la hacen participe del grupo de personas comprometidas con la causa patriótica, y de rasgos propios que la muestran como mujer que frente a las dificultades se empeña en mantener su posición y lo logra. Luego, se parte de la palabra para traer al hoy cuatro obras que nos hacen evocar las palabras de esta mujer heroica y se hace una breve aproximación a ellas, considerando aportes de importantes críticos de arte e instituciones. Todo, de conformidad con las posibilidades espaciales que nos han sido señaladas.

DESARROLLO

1. POLICARPA EN LAS PALABRAS

 ISBN 978-958-44-7668-5

Aunque Policarpa Salavarrieta aprendió a escribir, aún no se han divulgado documentos de su autoría. La palabra escrita suele ser testimonio que sobrevive a través del tiempo; no obstante, el recuerdo de Policarpa está entre nosotros a pesar de que su palabra escrita aún es inalcanzable.

De La Pola, uno de los nombres con los que se la conoce, nos llegan palabras que le fueron adjudicadas por López[6], uno de los patriotas que, habiendo caído en poder de los realistas, fue condenado al servicio militar en las filas de aquellos. Para el momento en que La Pola estaba en capilla, José Hilario López prestaba guardia en el lugar de reclusión.

Un análisis discursivo comparativo que realizamos[7] de las expresiones que, según lo indica López, en la referencia, él pensaba decir antes de su muerte y las de Policarpa en ese trance, nos permitió afirmar que el discurso que López pone en boca de Policarpa es el propio de los patriotas que sucumbían ante el embate español. El mismo expresaba:

- El sentido de la muerte con gloria, puesto que se daba la vida en la lucha por la libertad de la patria.
- El rechazo al poder de los españoles.
- La descalificación a los españoles por su falta de compasión.
- La valoración positiva en alto grado a la lucha de los patriotas neogranadinos.
- El insulto a los traidores a la Patria.
- La negación a la rendición y a la humillación implicada en la petición de perdón.
- Una exhortación a los que comparten su lucha para que procuren la conservación de su memoria y el fin de los males de la Patria.

El testimonio de Andrea Ricaurte de Lozano[8], persona empeñada en la causa patriótica y en cuya casa vivió La Pola a su llegada a Bogotá en 1817 y asta el momento de su detención, confirma que el contenido del discurso de Policarpa es el señalado por López; así lo indicó: “Salió al banquillo con camisón y mantellina azul, con un valor extraordinario, diciéndoles godos, tiranos, sanguinarios y retándolos con los patriotas que pronto serían despedazados por ellos.” (Citado por Mesa Ortiz, p. 15 de la referencia).

El discurso que José Hilario López señala como de Policarpa es prolijo, vehemente; la palabra surge a borbotones y es una palabra que, incluso, en el relato de López provoca en los españoles americanos y en los españoles expresiones que la comparan con un tigre y con una loca. Todo esto, antes de salir del encierro en el que estaba confinada y en parte del trayecto hacia el patíbulo. Ya en él, La Pola, según López (1942, p. 142), La Pola se dirige al pueblo y le dice:

> ¡Pueblo indolente! ¡Cuan diversa sería hoy vuestra suerte si conocieseis el precio de la libertad! Pero no es tarde. Ved que, aunque mujer y joven, me

[6] López, José Hilario (1942). *Memorias. Tomo I.* (pp. 2-12) Bogotá: Ministerio de Educación de Colombia.

[7] Borja Alarcón, I. (2010). Policarpa Salavarrieta. Palabras en el tiempo. Ponencia presentada en el Encuentro de la Maestría en Enseñanza de la Lengua Materna. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

[8] Documento referenciado por Mesa Ortiz, Rafael M. (1929). Colombianos ilustres. Estudios y biografías. Tomo V. (12-15). Ibagué: El Meridiano.

 ISBN 978-958-44-7668-5

> sobra valor para sufrir la muerte y mil muertes más, y no olvidéis este ejemplo. . . ¡Miserable pueblo! Yo os compadezco: algún día tendréis más dignidad."

Pero, López no señala el por qué de esta ruptura en el discurso. De lo majestuoso, al regaño para el pueblo, al reclamo. El vacío lo llena Franco V[9], al relatar que ya en el cadalso, ante las burlas del pueblo, La Pola lo insulta.

López nos lleva a escuchar, después del reclamo al pueblo, una Pola que se centra en sí misma para negarse a montarse en la tablilla del banquillo para ser ejecutada de espaldas; frente a la orden contesta: “Ni es propio ni decente en una mujer semejante posición, pero sin montarme yo daré la espalda si esto es lo que se quiere." Con esta expresión, se establece una ruptura en el discurso patriótico para ingresar el discurso personal valeroso, no sumiso.

Franco V., ya citado, académico que escribió sobre La Pola aproximadamente 25 años después de que esta fuera fusilada, le adjudica muy escasas palabras, al igual que a Juan Sámano, el español que ordenó su detención y muerte. Ello, en el diálogo que recrea la escena del interrogatorio posterior a la detención. No hay aquí más que la palabra medida, la palabra necesaria. Leámoslo:

- ¿Conoces estas cartas?
- Las conozco.
- -¿Son tuyas?
- Yo las escribí i las firmé.
- -¿Cuánto tiempo hace que sirves a los ladrones, asesinos, insurrectos?
- Desde el dia en que los libres levantaron el grito de inserruccion contra sus tiranos.
- Miserable!..... ¿Sabes lo que dices?
- Sí, sé que debo servir a mi Patria.
- ¿Eres, pues, Policarpa Salabarrieta?
- La misma. I ademas, soi Porta-estandarte del gran rejimiento de la independencia."

Franco V. nos ofrece un diálogo escueto, al estilo de los que se usaban en las escuelas de corte tradicional para evaluar a los alumnos. En él, Sámano, el español, acusa e insulta; ejerce su poder. Ella, responde manteniendo su carácter de mujer heroica; reconoce que responde al nombre de Policarpa y se identifica como portaestandarte del regimiento independentista; es decir, señala su importante papel en la lucha contra España; su discurso es desafiante.

---

[9] Franco V., Constancio (1880). *Rasgos biográficos de los próceres i mártires de la Independencia.* Tomo 1. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas. Extraído el 10 de agostos de 2010 desde http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/rasgos/indice.htm

 ISBN 978-958-44-7668-5

José María Caballero (¿1751?-¿1820?), cronista de la Nueva Granada, presentó, en su relación de los sucesos de la época del terror, el momento en que, con otras 13 personas fue ejecutada. Indica que ella, sentada en el banquillo, dijo que pronto sería vengada, pues cerca estaban los que lo harían; señala el cronista que: "Un oficial le fue a dar un vaso de vino y dijo: "que no lo tomaba de manos de un tirano". También, pone en boca de La Pola palabras de recriminación al pueblo: "¡Pueblo de Santafé! ¿cómo permitís que muera una paisana vuestra e inocente? Y después dijo: "Muero por defender los derechos de mi patria". Y exclamando al cielo dijo: "¡Dios eterno, ved esta injusticia!" Dijo y exclamó otras cosas dignas de eterna memoria." Caballero (1902, p. 269)[10].

Como se observa en el texto citado, las palabras finales de La Pola recogen los aspectos esenciales del discurso patriótico: rechazo a la tiranía, anuncio de la venganza y señalamiento de la importancia del compromiso que desencadena la muerte. Hay, también, recriminación al pueblo por su indiferencia frente al suceso y se adiciona un nuevo elemento: un llamado a Dios para que sea testigo de la injusticia que sucederá; como si se concibiera allí un dios distraído o carente de conocimiento sobre el asunto.

Resalta Caballero que lo dicho por Policarpa merece quedar en la memoria para siempre, es decir, en la memoria de los pueblos. El detalle del rechazo al vaso de vino, con el argumento de que no se acepta por venir de manos de un tirano, pone de presente el espíritu de rebeldía y la no claudicación frente a las ofertas que se le hacen.

Queda, entonces, en las palabras de Policarpa una imagen que la rescata como mujer que responde al ideal patriótico y, también, una representación que la ubica en el plano personal, al reaccionar frente a las ofensas del pueblo, al no atender la orden de montarse sobre la tablilla del banco para ser ejecutada, y al llamar la atención a Dios sobre lo que esta sucediendo.

POLICARPA EN LAS REPRESENTACIONES GRÁFICAS

La primera imagen de la Pola es una pintura anónima, que data de 1825, intitulada *Policarpa Salavarrieta marcha al suplicio* (fig. 18); la representa escuchando a un sacerdote que porta un gran crucifijo; sus dos brazos están atados por una cuerda que lleva un soldado con gesto satisfecho; el soldado porta un gran fusil. Policarpa tiene el cabello negro, largo y ensortijado; su cabeza va ligeramente inclinada a su izquierda, dirección en la que está ubicado el sacerdote.

Su mano derecha llevada al corazón en gesto de contención, de sufrimiento; los párpados bajos; su mano izquierda lleva un pañuelo blanco; su brazo izquierdo ha sido dibujado en gesto firme. A la izquierda se observa el patíbulo; su representación nos permite hacernos una idea de que cuando se le indicó la posición que debía adoptar: montada en el banquillo, de tal manera que fuera baleada por la espalda, ella se negó indicando que se sentaría, pero sin montarse, y mostraría su espalda si eso era lo que querían.

En el extremo inferior izquierdo se encuentra una leyenda que dice: "Policarpa Salavarrieta sacrificada por los españoles en esta plaza el 14 de noviembre de 1817. Su

[10] Caballero, José María (1902). La patria boba. Bogotá: Imprenta Nacional.

 ISBN 978-958-44-7668-5

memoria eternice entre nosotros y su fama resuene de polo a polo". La reproducción de esta obra, que se ofrece a continuación, fue tomada de (p. 102)[11].

Policarpa se representa con un vestido largo, de color azul; de él, llama la atención el escote, tan poco preciado en una ciudad con un clima frío, como Bogotá. Lleva zapatos negros, al igual que el sacerdote y el soldado; pero, a diferencia de ellos, sus zapatos, de corte femenino, deja ver sus medias blancas.



De esta obra indica Beatriz González, citada por Calderón (2004. febrero, p. 102):

> El trabajo minucioso de los rostros y del Cristo demuestra que el pintor tenía pleno conocimiento de su oficio. La alteración de los volúmenes hace de este cuadro un claro antecedente de la pintura de Fernando Botero. El tratamiento del color recuerda la elegancia propia de las pinturas de la Colonia. En verdad, esta pintura es como un ex-voto republicano de un cierto primitivismo popular. Beatriz González considera esta obra como "una de las más notables muestras de la pintura republicana".
>
> Pictóricamente la obra sigue las convenciones coloniales: perspectivas forzadas, construcción anatómica deficiente, división de la pintura en sectores o episodios y la utilización de leyendas o epígrafes. La representación de la Pola de cabellos ondulados y de vestido azul en esta pintura será un modelo para los retratos de la heroína durante el siglo XIX." [12]

La pintura anterior nos permite evocar unos muy escasos momentos en los que La Pola escuchó a los sacerdotes para, luego, pedir morir cuanto antes. Probablemente el interés de crear una imagen de Policarpa como persona resignada a los designios divinos motivo esta representación; sin embargo, es posible considerar, por las palabras de Policarpa, antes referidas, que se señaló un aspecto no importante de los últimos momentos de La Pola, al dar atención al sacerdote; pero, su ubicación hacia el fondo, estaría demostrando esa importancia relativa; en cambio, en un plano frontal más próximo al observador, se encuentra Policarpa y, luego, el soldado de gesto mecánico.

---

[11] Ministerio de Educación Nacional (2009). Historia Hoy. Aprendiendo con el Bicentenario de la independencia. La independencia en el arte y el arte en la independencia. Bogotá. Versión electrónica en la página web del Ministerio de Educación Nacional.

[12] Calderón, Camilo (2004. febrero). La pintura de historia en COLOMBIA. Revista Credencial Historia. (Bogotá, Colombia). Edición 170. Versión electrónica. Extraída el 10 de octubre de 2010 desde ttp://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/credencial/febrero2004/pintura.htm

 ISBN 978-958-44-7668-5

Con firma de "Acevedo Bernal", la siguiente pintura representa a La Pola próxima a ser ejecuta. En la parte central inferior se lee las siguientes palabras: "Viles americanos! Volved las armas contra los opresores. Muero gustosa y mi sangre será vengada bien pronto por los libertadores de mi Patria. Pola Salavarrieta en el cadalso".[13]

Se observa a Polcarpa de perfil y de cuerpo entero, en el patíbulo, acompañada por un sacerdote, mirando altiva a los soldados que la observan; a ellos van dirigidas las palabras que están inscritas en la pintura.

De esta representación, el Museo Nacional de Colombia (1996) [14] indica que muestra soldados que están enlistados, por castigo o por decisión, propia en el ejército español.

De las características de la obra se nos dice:

> "Se trata de un trabajo casi ingenuo en la concepción pero diestro en el tratamiento del color, realizado sobre un lino de gran finura. Esta hermosa obra que fue hallada mientras servía como pieza de ornamentación en la tienda de un pueblo de la Sabana de Bogotá, debió ser realizada en el marco de las conmemoraciones de los 100 años del fusilamiento de La Pola, bien como telón de carroza o como parte de una escenografía teatral."



Puede observarse que la idea de banquillo de ejecución se ha cambiado; surge allí, ocupando ese espacio histórico un taburete común. Se ha establecido un contraste entre el gesto de Policarpa y el del sacerdote. Policarpa, erguida, mira hacia delante, no a los soldados; más allá. El sacerdote está aferrado a la lectura de un texto; así como en su momento el clero se apegó al mandato español para compartir el domino. Clero y soldadesca garantizaron la pérdida de vidas valiosas como la de La Pola. El cuadro pone de presente esa trilogía en la que dos aliados derrotan a quien está solo.

La siguiente ilustración se encuentra ubicada en el libro escolar *Alegría de leer*, de cuarto grado[15], de la Editorial Iespana. En la interpretación de Melo (2010)[16], la heroína parece

---

[13] Ubicado en el Museo Nacional de Colombia. Reg. 2400, Cat. 66. Ricardo Acevedo Bernal. Pola Salavarrieta en el cadalso, ca. 1917. Litografía sobre papel. 63 X 50 cm.

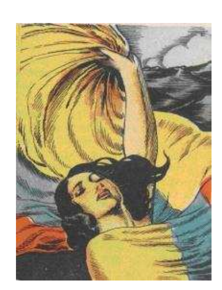
[14] Policarpa 200. Exposición conmemorativa del bicentenario del nacimiento de Policarpa Salavarrieta, Museo Nacional de Colombia. 8 de febrero al 15 de abril de 1996. Número topográfico: 920.7 M55 p

[15] Quintana, Evangelista y De Quintana, Susana. La Alegría de Leer. 4º año de primaria. Bogotá, Asociación Nacional de Profesores. Voluntad. 1938.

[16] Melo, Sidarta. Imágenes de Policarpa Salavarrieta en obras pictóricas y escultórica. Bogotá: Intertexto.

 ISBN 978-958-44-7668-5

tener los ojos cerrados, y la bandera nacional le da un tono de verdadero patriotismo, el brazo arriba ondeando la bandera da un signo de trascendencia histórica. Evoca las palabras de Policarpa en las que se autorreconoce como portaestandarte de la independencia. Esta ilustración está relacionada con la que, en 1910, con motivo del centenario de las fechas patrióticas, se elaboró para crear el portavasos de la cervecería Bavaria.





En la ilustración del de 1910, la Pola, porta la bandera colombiana y su vestido del mismo color amarillo que el de una franja de la bandera permite sostener la percepción de que, efectivamente la bandera es el vestido, es decir, cubre, protege, y el elemento portado, o el símbolo que se porta en la responsabilidad de mantenerlo en alto durante la batalla. Esa unidad entre quien lleva el estandarte y el estandarte mismos, dada por el doble carácter de vestido y bandera, confundidos con el cuerpo para crear el símbolo, permite evocar las palabras que de La Pola nos lleva a evocar Franco V. (1880): “Soi Porta-estandarte del gran rejimiento de la independencia."

CONCLUSIÓN

Las palabras adjudicadas a Polcarpa Salavarrieta, a través de los textos históricos, se corresponden con representaciones pictóricas: Policarpa, símbolo de patriotismo, representada cubierta por la bandera que ella misma porta; Policarpa en su relación distante con los sacerdotes en las palabras que se le adjudican; pero, representada pictóricamente de maneras contradictorias: recibiendo palabras en el momento de ser llevada al cadalso y distanciada, con la mirada a lo lejas, al pie de un sacerdote aferrado a un libro que sostiene.

 ISBN 978-958-44-7668-5

ANTIDISCURSO PATRIÓTICO

ALDEMAR SEGURA ESCOBAR
PROFESOR L.E.A, U.D

RESUMEN

Este texto considera el discurso de Francisco José de Caldas en dos comunicaciones de solicitud de clemencia, escritas una el 21 de julio y la otra el 21 de agosto de 1816, que antecedieron su último escrito de solicitud de perdón al General Enrile. El análisis que se realiza identifica aspectos que discursivamente ubican dichas comunicaciones en el plano de la divergencia frente a lo que la época consideraba el discurso patriótico. El reporte hace parte del trabajo de investigación que el autor adelanta sobre el imaginario que se ha creado sobre Francisco José de Caldas y procura, a través de la articulación interdisciplinaria, desde la historia y la literatura, poner de relieve características personológicas que aporten a la explicación del personaje histórico en el marco de la potencialidad individual y de la cultura en la que se inscribió.

PALABRAS CLAVES

Francisco José de Caldas - Comandante español Tiborio Montes – antidiscurso patriótico

INTRODUCCIÓN

La participación de Francisco José de Caldas en la lucha por la independencia de la Nueva Granada estuvo centrada en su préstamo de las instalaciones del Observatorio astronómico para las reuniones de los patriotas. Fue allí donde en compañía de Camilo Torres, Antonio Nariño, Antonio Baraya, José María Carbonell, los Lozano, José Acevedo y Gómez, Luis Caicedo y Torrijos, el canónigo Rosillo y otros ciudadanos planearon el incidente del 20 de Julio de 1810.

De él, señala Óscar Guarín[17] que, en lo político, demostró una tendencia conservadora y estuvo inclinado a que los derechos del rey de España se preservaran en las colonias. Este mismo historiador da cuenta de que, en 1811, Antonio Nariño lo designó jefe del cuerpo de ingenieros, pero que, en 1813, participó en la revuelta que contra Nariño comandó Antonio Baraya y Camilo Torres, quien era primo de Caldas. Los reveses sufridos por el grupo de Baraya y Torres y el triunfo de Nariño hizo que Caldas huyera a Antioquia, en donde obtuvo el cargo de director de fábricas y de ingeniero general. Sus intereses científicos lo llevaron luego a Santafé. La llegada de la época del terror implicó la persecución contra los patriotas, liderada por Pablo Murillo y Juan Sámano. Caldas, perseguido por los realistas, huye hacia la finca, propiedad de su familia, Paispamba, ubicada cerca de Popayán. Allí fue apresado. Este trabajo analiza dos cartas que escribió Francisco José de Caldas en los días siguientes a su detención y anteriores a su juicio y fusilamiento.

[17] Guarín, Óscar (s. f.). Caldas, o la desventura de un hombre sin fortuna. [En línea]. Extraído el 12 de octubre de 2010 desde http://revistanumero.com/index.php?option=com_content&task=view&id=429

ISBN 978-958-44-7668-5

DESARROLLO

En su prisión, en 1816, Caldas y sus compañeros elevan súplicas al presidente de Quito, Toribio Montes, comandante español de las tropas del Sur, para que les conceda ser remitidos a Quito para ser sometidos allí a juicio; esas suplicas resultaron en la concesión de la gracia; pero, el acto de Montes fue truncado por Sámano quien ordenó la conducción de los prisioneros a Santa Fé. Caldas fue juzgado el 26 de octubre de 1816.

Constancio Franco Vargas (1880)[18], al escribir sobre Caldas, señaló que

> "Al notificársele la sentencia, él, justo, radiante de luz y de ciencia, se sonrió dulcemente y exclamó con la mayor entereza: "Está bien". Poco después se dirigió a Enrile pidiéndole suspendiera la ejecución por unos pocos días mientras rectificaba unos cálculos astronómicos".

Llano Isaza escribió que "El Sabio Caldas así como fue brillante en las ciencias, fue errático en política."[19]

Francisco José de Caldas fue fusilado el 30 del mismo mes de octubre.

El análisis de las comunicaciones[20] que se reporta en este escrito, se realizó considerando las formulaciones de Van Dijk (1980)[21]; por ello, se consideraron los niveles macro, super y microestructural.

En lo **macroestructural**, la comunicación del 21 de julio es una solicitud dirigida por Caldas y otros compañeros de prisión a Toribio Montes, comandante español de las tropas del sur. En ella solicitan que los trasladen a Quito para que los juzguen allí, pues en Santa Fé se daban por descontadas sus condenas. Pero, todo fue en vano, pues ni la carta, ni las súplicas e influencias de los familiares de los prisioneros lograron salvarlos de los juicios en Santa Fé.

Caldas fue juzgado en Concejo de Guerra por alta traición a la Madre Patria y condenado a la pena de muerte en compañía de otros tres patriotas que se encontraban con él encarcelados en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, en Santa Fé.

En su nivel **superestructural**, la comunicación consta de:

---

18 Franco Vargas, Constancio (1880). Rasgos biográficos de los próceres y mártires de la Independencia, v.1

19 Llano Isaza, Rodrigo (2002. marzo). Hechos y gentes de la primera republica colombiana (1810-1816). Extraído el 10 de septiembre de 2010 desde http://www.banrepcultural.org/blaavirtual /historia/primera/antioquia.htm

20 Tomadas de Arias de Greiff, Jorge (1974). "Algunos documentos, desconocidos unos, y poco conocidos otros, pertenecientes a don Francisco José de Caldas y Tenorio", en *Boletín de Historia y Antigüedades. Órgano de la Academia Colombiana de Historia*, vol. LXI, N° 704,

21 Van Dijk, Teun A. (1976 / 1998). Estructuras y funciones del discurso. Un introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. 10ª ed. Traducción Myra Gann. México: Siglo XXI.

 ISBN 978-958-44-7668-5

- Tratamiento de cortesía.
- Cuatro párrafos de desarrollo del tema; el último de ellos como conclusión que adquiere la forma de reiteración.
- Expresión del deseo del bien para el destinatario.
- Ciudad y fecha.
- Tratamiento de cortesía (reiteración).
- Firmas de los tres destinadores.

Nivel **microestructural**, resaltamos las siguientes características:

El tratamiento de cortesía, que abre y cierra la comunicación, implica un adjetivo calificativo en tono superlativo, de índole positiva, seguido de una denominación respetuosa. Así se logra entrar en el ámbito comunicativo sin prevenir al interlocutor y concluir la participación con la palabra que no genera inquietud.

Los cuatro párrafos subsiguientes presentan un predominio de:
1) Expresiones aclarativas, tales como: "resolvimos escondernos en un bosque hasta que pasados los días de la efervescencia pudiésemos presentarnos al Señor Brigadier y General el Señor Sámano." y "concluimos repitiendo nuestra súplica, es decir que Vuestra Excelencia nos haga trasladar a ésa para juzgarnos". Las cláusulas aclarativas permiten al destinador marcar el rumbo por el que necesita que discurra el pensamiento del lector; recurrir a la explicación es procurar contener al lector en un ámbito dialógico limitado, concentrarlo para mantenerlo en el eje de la perífrasis.
2) Uso abundante de adjetivaciones; por ejemplo: [sus manos] tan clementes, innata bondad, una enmienda absoluta; el uso frecuente de los adjetivos opera como refuerzo a las expresiones, de tal manera que se espera lograr el efecto de convencimiento por el procedimiento de la puesta de un mayor énfasis en las palabras que se ofrecen al lector.
3) Recurso frecuente de las repeticiones, como en: "y nuestros *delirios* en la causa de la revolución, *delirios* que detestamos altamente". Nuevamente, se pone de presente la intención comunicativa de marcar enfáticamente; los delirios no son propios de personas "normales" y la introducción duplicada del término expone el arrepentimiento que la conducta asumida produce cuando se la valora desde le estado "normal": el de la sumisión, el del arrepentimiento, el de la súplica de perdón.
4) Manejo de la comparación: "Dios se desarma con la penitencia: imítelo Vuestra Excelencia con nosotros verdaderamente arrepentidos."; así, se procura poner de presente el máximo modelo a seguir, Dios, al tiempo que se reconoce que ambos ejercen poderes semejantes (Dios y Toribio Montes), en la práctica comunicativa que nos ocupa, el poder se muestra como modalidad igualadora.
A continuación se presenta una caracterización de los componentes microestructurales de esta comunicación del 21 de julio.

Excelentísimo Señor:

Desde esta prisión elevamos a Vuestra Excelencia nuestras súplicas confiados en la clemencia del Rey Nuestro Señor, y la bondad tan caracterizada del corazón de Vuestra Excelencia. La fama ha llevado por toda la Nueva Granada la noticia de la dulzura con que Vuestra Excelencia ha tratado a todos los prisioneros y presos que tuvieron la dicha de poner su suerte en manos tan clementes. ¡Dichosos nosotros si

 ISBN 978-958-44-7668-5

conseguimos igual fortuna!, fortuna que pedimos encarecidamente a Vuestra Excelencia. Nosotros Excelentísimo Señor, creemos enjugadas nuestras lágrimas si llegamos a alcanzar el que Vuestra Excelencia nos mande trasladar a Quito para juzgar nuestros errores, y nuestros delirios en la causa de la revolución, delirios que detestamos altamente, y por los que reclamamos la piedad del Rey y la innata bondad de Vuestra Excelencia.

Nosotros dejamos a Santafé en los días de las disputas del francés Serviez y retirados en Popayán resolvimos escondernos en un bosque hasta que pasados los días de la efervescencia pudiésemos presentarnos al Señor Brigadier y General el Señor Sámano, o seguir por la vía de Almaguer a hacerlo a Vuestra Excelencia en Quito. Pero la desgracia nos privó del consuelo de presentarnos, porque fuimos sorprendidos en nuestro retiro, y nos entregamos sin la menor resistencia a las armas del Rey.

Nosotros, Excelentísimo Señor, hemos errado: lo confesamos a la faz del cielo, y de la tierra una enmienda absoluta de nuestros delirios anteriores, y ofrecemos hacer en lo que nos reste de vida obras capaces de lavar nuestras culpas, y de satisfacer al Rey reparando así nuestras faltas con utilidad de todos. Dios se desarma con la penitencia: imítelo Vuestra Excelencia con nosotros verdaderamente arrepentidos.

Nos consuela Señor el que ninguno de nosotros ha tomado jamás las armas, ni ha sido cabeza de revolución, y concluimos repitiendo nuestra súplica, es decir que Vuestra Excelencia nos haga trasladar a ésa para juzgarnos.

Dios Nuestro Señor guarde a Vuestra Excelencia muchos años. Popayán y julio 21 de 1816.

Excelentísimo Señor

[Firmado] Francisco Caldas, Manuel R. Torices, José María Dávila.

Detengámonos, ahora, en la comunicación del 21 de agosto:

En lo macroestructural, la comunicación es un comunicación de agradecimiento y súplica dirigida por Francisco José de Caldas al comandante español Toribio Montes en la que le agradece que le haya comunicado la decisión de que sea llevado a Quito y en la que le solicita poner su empeño para que la decisión se cumpla.

Superestructuralmente, el escrito de Caldas comprende:
- Tratamiento de cortesía.
- Tres párrafos; el último de ellos, expresión de duda y de deseo.
- Expresión del deseo del bien para el destinatario.
- Ciudad y fecha.

 ISBN 978-958-44-7668-5

- Tratamiento de cortesía (reiteración).
- Nombre del destinador.

El tratamiento de cortesía, como en la anterior comunicación, abre el campo comunicativo con un adjetivo calificativo en tono superlativo y que connota valoración afirmativa; el mismo tratamiento cierra la comunicación; se procura una relación armoniosa.

Con respecto a los tres párrafos, en los que se desarrolla el asunto que implicó la escritura, se puede identificar:
1) Uso amplio de adjetivos: virtuosa madre; aquí la madre es rescatada como elemento que culturalmente es muy reconocida y querida; la muerte de una madre que no tuvo consuelo, introduce un discurso que puede conmover al interlocutor. Dulce consuelo pone de manifiesto la conformidad y esperanza que se ha generado gracias a una misiva de Montes;.
2) Repetición, Es destacada la expresión reiterada por tres veces: “Excelentísimo Señor”; un vocativo que procura la focalización de la atención del interlocutor, vocativo que pone frente al otro para ponerlo en la responsabilidad de ayudar a conservar la vida,
3) Totalizar: hay un cierre semántico decidido desde el escritor; el uso de términos como todo: no pude leer sin derramar lágrimas de júbilo”.
4) Adjetivación, pre y postsustanivos: “generosa y magnánima contestación; “el Misericordioso Montes. Las adjetivaciones dan fuerza a las palabras e implican la disposición a afectar al lector en el sentido deseado por el escrito.
5) Contraposición; la presentación de ideas pertenecientes a planos diversos, convence al lector por debilitamiento de lo ínfimo y por fortalecimiento de lo señalado como importante; así en: “no olvide Vuestra Excelencia a este desgraciado”. Esa intencionalidad el autor de la comunicación se observa intencional por el uso de las mayúsculas en lo que se quiere marcar como más importante y de las minúsculas, como esta palabra lo insinúa, como disminuido.
6) Aliteración; “borrasca horrorosa” arrastra consigo la carga semántica que produce la evocación de lo fonético consustancial con estas palabras cuando se ofrecen de manera oral.
7) Uso de frases subordinadas con recurso en el “que relativo”: “para con un desgraciado que pecó, y que arrepentido ofrece emplear todos los días de su vida en reparar”. Se logra la imagen de un descenso y la ausencia de cualquier deseo de eludir la culpa o de contemplar la posibilidad de estar en ámbitos privilegiados disfrutando de ellos.

Los componentes del nivel microestructural, de la comunicación del 21 de agosto, se detallan a continuación.

> *Excelentísimo Señor.*
>
> *Mi virtuosa Madre, fue víctima de su dolor, y expiró de congoja al verme en esta prisión, y en medio de los peligros que amenazan a mi vida. Ella no alcanzó a gustar el dulce consuelo de leer la generosa y magnánima contestación de Vuestra Excelencia que yo abrí, y no pude leer sin emoción y sin derramar lágrimas de júbilo hacia un jefe clemente, y generoso, para con un desgraciado que pecó, y que arrepentido ofrece emplear todos los días de su vida en reparar sus locuras revolucionarias, en satisfacer al Rey, y en amar y admirar al Clemente Montes. Dichoso yo si se realiza el contenido de esa carta*

 ISBN 978-958-44-7668-5

preciosa y si un día puedo besar la mano que la firmó y emplear todo cuanto yo pueda en contribuir a la gloria de Montes, del misericordioso Montes.

Señor excelentísimo, no olvide Vuestra Excelencia a este desgraciado, sálveme de esta borrasca horrorosa y continúe Vuestra Excelencia sus órdenes benéficas para conservar los días de un hombre que puede ser de alguna utilidad.

Yo aún quedo preso y no sé qué determinaciones tomará acerca de mí el bondadoso, y humano General el Señor Don Juan Sámano. Ojalá sea la de remitirme a esa ciudad que tiene la dicha de obedecer a Vuestra Excelencia.

Dios Nuestro Señor guarde a Vuestra Excelencia muchos años. Popayán y agosto 21 de 1816.

Excelentísimo Señor

Francisco Josef de Caldas

CONCLUSIONES

- Las comunicaciones del 21 de julio y del 21 de agosto ponen en evidencia la posición de Francisco José de Caldas en lo que respecta a su vida; amenazada por los españoles, los identifica como quienes pueden librarlo de la muerte y recurre a la escritura para, en comunicaciones de solicitud de perdón, ubicarse en el plano comunicativo que derive en librarse de la ejecución.
- Los recursos empleados en los niveles macro, super y microestructurales están concebidos en el texto de tal manera que todos aportan al énfasis del discurso que pide por la vida.
- Los términos reiterados, las categorías gramaticales puestas en las combinaciones precisas para impactar al lector; el recurso de un léxico fluido y de expresiones enfatizadas por mecanismos diversos opera en el lector vía al convencimiento y en el escritor que cada vez complejiza más su comprensión frente al destino incierto.
- Como discursos, las comunicaciones analizadas no obedecen al ideal del texto elaborado por los patriotas; no hay allí un desafío, tampoco una expresión de orgullo por la participación en la lucha revolucionaria, ni palabras de reproche para los españoles.
- La palabra de Francisco José de Caldas en las comunicaciones referidas expresan que su autor tiene un objetivo muy claro y que en su consecución pierde la noción de lo empírico del tratamiento de los españoles para quienes se oponían a su dominio.
- Por todo lo anterior, puede indicarse que el discurso de Caldas, a la luz del análisis, se constituye en un antidiscurso patriótico.

ISBN 978-958-44-7668-5

LA MUSICA AFRODESCENDIENTE, UNA EXPRESION DE RESISTENCIA

ELIZABETH MUÑOZ MOSQUERA
EGRESADA L.E.A-U.D

Palabras claves: música, resistencia, cultura afrocolombiana, religión, sistema pedagógico.

Con la llegada de los diferentes grupos étnicos de África a las Américas, se dio un giro revolucionario en la historia del continente, afectando de manera sociológica, psicológica, física y espiritual toda la cultura aborigen, africana y a la misma casta europea de los conquistadores. Los africanos eran traídos como esclavos y sometidos a los duros trabajos, principalmente en la minería y agricultura. No obstante, a causa del horrible comercio de esclavos que perduró por más de cuatro siglos entre África y América, algunas etnias africanas mediante la religión reconstruyeron su mundo cosmogónico en las condiciones que les correspondió vivir. En su sistema religioso entremezclado con símbolos religiosos de otras culturas, se reafirmaron y proyectaron hasta nuestros días sus símbolos, signos y sentidos sobre la muerte y la vida. El llanto y la tristeza de los cautivos, la sangre derramada por los golpes de los látigos, la inmovilidad causada por el terrible cepo, el enmudecimiento a causa del bozal, se convirtieron en sentimientos de indignación plasmada inmediatamente en cantos de trabajo, cantos de ruegos a los Orichas y cantos de esperanza permanentes para alcanzar uno de los valores mas grandes de la humanidad, la dignidad (1).

Por tal razón, a los afrodescendientes nos fueron relegando a un último escalón de importancia social, en el cual se generó un paradigma que nos ha marcado arbitrariamente y llegando a considerarnos inferiores en la mayoría de casos y expresando inconformismo y rebeldía en otros.

Es así, que la etnogènesis de la música Afrodescendiente fue un proceso a través de la cual aportaron los diferentes grupos étnicos del continente africano, como los Yoruba, Fon, Kongo, Fanti, Ashanti, Efik, Efok y Mina; quienes reprodujeron timbres sonoros, ritmos, armonías, melodías, y compases similares a sus lugares de origen, los que se entremezclaron con otros elementos musicales Indo-Europeos, que se enriquecieron para ir creando una estructura dinámica y diferente a las formas musicales ya establecidas. La música de África penetró con sus tambores y marimbas, con sus bailes y cantos a los pueblos de uno a otro lado del Pacifico Colombiano, pues donde quiera que estén los tambores hay bailes y música Afrodescendiente.

Por otro lado, según la apreciación del músico Nigeriano Fela Sowande, la música tradicional africana debe ser considerada bajo el enfoque simbólico y espiritual. Si vamos hacer un estudio sobre los instrumentos musicales, no debe ser como hasta ahora se ha hecho, bajo la dirección técnica de la producción de tonos, pero si como un estudio de las bases espirituales profundas de los colorantes y efectos buscados en las tonalidades. Es indispensable comprender el verdadero papel de la música tradicional africana, puesto

 ISBN 978-958-44-7668-5

que su organización y la materia prima, en sistemas estructurados y codiciados se encuentran en diferentes niveles de la sociedad tradicional africana (2).

La visión del musicólogo Sowande representa una perspectiva profunda, es decir va más allá de los sistemas clasificatorios musicales occidentales, puesto que se fundamenta en el sentido de la música Afrodescendiente desde el punto de vista religioso, recreativo y ritualidad cotidiana.

Para hablar de la música Afrodescendiente es necesario también hablar de sus danzas, puesto que la música y los bailes afrocolombianos han sido los instrumentos fervores de las expresiones culturales de las comunidades negras del Pacifico Colombiano. A su vez, la música, al igual que la religión ocupo un lugar importante en la espiritualidad de los africanos y sus descendientes, por que les permitió refugiarse en estos dos elementos, fortaleciendo su etnicidad Africana.

La música afrocolombiana, en conjunto con el canto, el baile y la mímica, está directamente relacionada con el funcionamiento del núcleo social, es una expresión comunitaria; para el trabajo y el goce colectivo, para la magia, la religión, la familia y la escuela, para el amor y la muerte. Tiene un propósito de función colectiva, no es música al margen de la vida cotidiana; es precisamente una estética de la vida. Su función se manifiesta en lo colectivo, las formas que se centran en la interlocución y el diálogo, un verso y un estribillo, Un solista que canta y otro cantador o un coro que le responde, o un coro que habla con otro coro, canto responsorial. Estrofa y antistrofa, y la tonada que precede o sigue como un eco que se reitera indefinidamente, por lo tanto, es predominante la presencia de formas dialogadas en los cultos supervivientes de África, en los rezos y en los cantos, en donde siempre hay un solista y un coro, uno y otros acompañados muchas veces con los ritmos marcados por los instrumentos. De otro lado, la funcionalidad de la música afrocolombiana con raíces africanas se observa en la percusión intensa, que en su origen obedece a la proximidad de sus funciones mágicas, donde ha de expresar la voz misteriosa de las cosas sonoras y luego acentuar los ritmos. Una música que es ejecutada de manera principal por medio de instrumentos de gran valor de percusión, especialmente por tambores. También puede deducirse el acentuado ritmo de la necesidad que sienten los cantadores y los instrumentistas de hacer música unánime, lo cual es característico de su ejecución colectiva. Este fuerte ritmo hace que con frecuencia se improvise con instrumentos, de allí que sea común hacer música con las manos o con los pies, o tocando cajones, taburetes o simplemente tablas de madera (3).

Hoy en día, la música Afro ya esta incorporada a la sociedad colombiana, pero todavía no hemos sido reconocidos por la gran riqueza que poseemos y que hemos aportado los afro en los diferentes ámbitos como la música, que es necesaria para nuestras comunidades ya que es una forma de resistencia para crear reflexiones y acciones para la reconstrucción de este país que necesita reconocer y fortalecer nuestra cultura e identidad como afrodescendientes. Es a partir de la Constitución política de 1991, en la cual se establece una identidad "multicultural y pluriétnica" para el país, y se reconoce oficialmente a los afrocolombianos como grupo etnocultural ¨minoritario¨ por primara vez en la historia. Se inicia una legislación sobre la cultura y la diversidad etnocultural, la Ley 70 de 1993 (que otorga derechos particulares a los afrocolombianos como la Etnoeducación y territorios colectivos en zonas rurales del Pacífico), la Ley General de Cultura de 1997 (la cual especifica los usos de las diferentes expresiones y políticas

 ISBN 978-958-44-7668-5

culturales) y el establecimiento del Ministerio de Cultura como ente encargada de las políticas culturales estatales en 1993.

Es evidente, que gracias a este largo proceso de lucha de las comunidades Afrodescendientes, se observa una nueva inclusión de la cultura afro en la sociedad colombiana, particularmente en la música, que a través de los años se ha venido posesionando en la industria musical con algunos grupos como Chocquibtown, Socavón y Grupo Bahía entre otros; pero además, ha ganado algunos espacios relevantes en el medio cultural como: el festival del Petronio Álvarez (que se realiza en la cuidad de Cali), el festival del Currulao (Tumaco) y el festival etnocultural Raíces Negras (Cali). Sin embargo, la contribución de la cultura Afrodescendiente va más allá de la música, puesto que no hay que olvidar los espacios mayoritarios de representación de esta cultura popular , como los carnavales que se celebran en las diferentes regiones, en la mayoría de ellos influenciados por las manifestaciones folclóricas de los afrodescendientes como por ejemplo: el carnaval de negros y blancos en Pasto, el carnaval de Barranquilla y las fiestas religiosas del Litoral Pacifico que están llenos de manifestaciones ancestrales en las cuales se rehacen esos ritmos musicales y folclóricos que han sido un poco olvidados, y que reviven en el desagravio de aquellos siglos de esclavitud. Pero mientras la música afro no se visibilice, ni se legitime a nivel nacional, y halla un empoderamiento y apoyo por parte de toda la sociedad colombiana, como en el campo educativo, los medios de comunicación y otras instancias, se correrá el riesgo de desaparecer a medida del tiempo, por eso "es necesario poner de manifiesto la cultura de la población afrodescendiente, esos rasgos, esos modos, los recursos del lenguaje y esa sabiduría comunitaria, que se conoce a través de la música y la danza de las comunidades negras de Colombia". Sin embargo, para recalcar el legado africano de la cultura y tradiciones de este país, en primer lugar es necesario abrir paso para rescatar a la población afrodescendiente de la exclusión y marginación en la que vive constantemente. De esta manera, a través de los diálogos y practicas de saberes ancestrales se puede construir y reconocer la historia de un pueblo, en el cual es importante el reconocimiento, la visibilizaciòn y la aceptación de los grupos étnicos como parte de la formación social; generando espacios de educación intercultural, ya que es primordial la formación de identidad cultural de las comunidades afrocolombianas e indígenas en la escuela, porque a través de esta, nos posibilita la enseñanza de las culturas populares de nuestro país. La educación es la herramienta pedagógica que puede liderar una formación significativa hacia el cambio social, creando un reconocimiento y respeto a los derechos como diversidad étnica de esta sociedad, desde una orientación etnoeducativa, para una mayor comprensión de estas comunidades, siendo las expresiones artísticas, como la música un medio de oposición y resistencia cultural para transformar y arraigar la herencia de nuestros ancestros africanos. Así mismo, la música es el vínculo mas vivo que a través de los años ha sostenido nuestro patrimonio Afrodescendiente.

Por ello, la educación debería ser incluyente en su aprendizaje, puesto que como sistema pedagógico extermina la cultura de los pueblos, pues generaliza, homogeniza y discrimina la diversidad cultural de los grupos étnicos. Sin embargo, una de las maneras más eficaces de crear conciencia de equidad entre nuestros pueblos es incrementar en todos los currículos educativos de escuelas y colegios en aspectos como la historia, la identidad cultural, la oralidad, el lenguaje, el territorio y los saberes tradicionales de las comunidades afro. Es necesario que nosotros como afrocolombianos y afrocolombianas día a día cultivemos y enriquezcamos nuestra ancestralidad africana, desde las experiencias cotidianas de cada uno, con la finalidad de fortalecer nuestra identidad, que se ha visto permeada por factores externos tales, como la guerra, la misma globalización

 ISBN 978-958-44-7668-5

y la discriminación que hoy no han permitido el libre desarrollo y aprovechamiento de esta como un patrimonio cultural de Colombia; y que además servirán para evolucionar de alguna manera la visión de otras poblaciones con respecto a nosotros como afrodescendientes, pues siempre nos han caracterizado como algo exótico y folclórico, pero es que no solamente somos música y baile, también somos lideres, académicos, políticos y seres espirituales en todo el sentido, es decir, todas nuestras acciones están ligadas a nuestras raíces africanas y nuestra forma de interactuar con el otro.

BIBLIOGRAFÍA:

- García, Jesús. Afroamericano Soy la Diáspora del Retorno, Ediciones los Heraldos Negros, Fundación Afroamericana, 2000.
- Sowande, Fela. Reunion d experts sur ltradicitions musicales of lÁfrica Subsariana, Yaounde Camerún, Unesco 1970.
- Cifuentes Ramírez, Jaime. Memoria Cultural del Pacifico, Unidad de Artes Graficas, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Santiago de Cali 2002.

 ISBN 978-958-44-7668-5

DUELO A MI AUTOESTIMA

ALEXANDER VILLAMARIN

RESUMEN

La presente ponencia busca presentar el proyecto de grado "*Duelo a mi autoestima"* que estoy desarrollando actualmente, en el cual estoy realizando una auto-terapia sobre mi autoestima y un duelo a las pérdidas que originaron una baja autoestima a través de la creación de una serie de tres historietas. La ponencia se divide en dos partes: el primero en un pequeño marco teórico sobre el duelo y la autoestima, y el segundo sobre el arteterapia que es y no es.

Palabras claves: autoestima, duelo, arteterapia.

DUELO Y AUTOESTIMA

-Pero hay una pérdida de objeto más trágica que todas las demás: la pérdida de uno mismo como objeto de estima, de amor, como objeto libidinal. - Jean Pierre Klein

Este texto pertenece al libro Una Introducción Al Arteterapia de Jean Pierre Klein, arterapista español que trabaja la psicoterapia a través del arte. El texto contiene un capítulo dedicado al duelo, en donde nos lo menciona no solo como una pérdida de un ser querido, sino también la pérdida de un objeto de estima, a partir de esta idea nos pregunta ¿qué pasa si perdemos el afecto nosotros mismos?

El duelo antiguamente solo se veía como una respuesta a la muerte, pero desde Freud (*duelo y melancolía*) se ha ido ampliando hacia la pérdida de un objeto de afecto sea físico o no. Melanie Klein es la primera en investigar el duelo de esta manera más amplia, pero es John Bowlby quien relaciona el duelo a los vínculos afectivos con su *teoría del apego.*

Bowlby es quien más se acerca a lo que quiero dar a entender con mi trabajo. para mí, la autoestima está vinculada con las relaciones afectivas que empiezan desde la niñez, pasando por la adolescencia incluso en la edad adulta.

El duelo; como un proceso, se inicia en el momento que perdemos un objeto de afecto, como lo menciona Jorge Tizón[1]; el aparece durante toda la vida de cualquier ser humano, en cualquier tipo de perdida pero dependiendo del individuo, responde de diferente manera.

Tizón[22] ubica este proceso en cuatro momentos del duelo: impacto y/o crisis, Aflicción y turbulencia afectiva, pena y desesperanza reversible y recuperación o desapego, estas fases se ven relacionadas con el modelo de Rando (uno de los más conocidos) en tres etapas: negación, confirmación y acomodación. Bowlby[1] ubica la pérdida afectiva en tres momentos emocionales: protesta, desesperanza y desapego, y ubica el duelo en cuatro fases: fase de embotellamiento, fase de anhelo y búsqueda de la figura perdida, fase de desorganización y desesperanza, y fase de mayor o menor grado de reorganización o

---

[22] Tizón, Jorge. *Perdida, pena duelo vivencias investigación y asistencia.* México: Ediciones Paidós. 2004.

 ISBN 978-958-44-7668-5

desapego. Una cosa importante de estas fases es que no son estáticas, ya que puede variar en las primeras fases.
Desde estos modelos, se crean tres historias cortas de acuerdo a cada etapa del modelo de Bowlby, las cuales se centran en reflexiones sobre cómo he percibido mi vida, los actos que han originado una autoestima baja y como he reaccionado ante este hecho.
La autoestima como concepto, se podría definir bajo el artículo *"Algo Sobre Autoestima*" de María Teresa González Martínez, quien da una clara explicación de que es y su importancia en el ser humano. En el aclara la diferencia que existe entre auto concepto y la autoestima, ya que varios autores, suelen confundirlos incluso mezclar este significado. Para ella: *"El auto concepto o concepto de sí mismo, hace referencia a aspectos cognitivos o de conocimiento, se define como el conocimiento y las creencias que el sujeto tiene de él mismo en todas las dimensiones y aspectos que lo configuran como persona (corporal, psicológico, emocional, social, etc.)",* el autoestima, en cambio es la valoración que el sujeto hace sobre su autoconcepto. Aclara que esta valoración no solo está centrada en lo positivo sino también en lo negativo. A partir de este punto nos da una idea de lo que es el alta autoestima : "*la persona con una «adecuada autoestima» es aquella que, por supuesto, va a valorarse de forma positiva pero además se autoacepta y se siente bien con el tipo de persona que es. Esto implica que será capaz de identificarse y aceptarse como es, con sus habilidades y capacidades y con las limitaciones y defectos que tiene, diferenciando cuando ha de aceptarlos o si debe intentar su modificación o superación".* Lo crucial del texto es la importancia que le da a la autoaceptación, como base para tener una alta autoestima, y como esta aceptación personal conlleva una aceptación hacia el mundo exterior.

ARTE COMO OPCIÓN TERAPÉUTICA.

El arteterapia nace a partir del artista Adrian Hill, quien en 1938, en plena segunda guerra contrajo tuberculosis, debido a esto se dispone a dibujar y pintar como medio terapéutico para sobrellevar la enfermedad, esta experiencia favoreció a su curación y una pronta mejoría. Ya en 1941 lanza *la terapia por el arte.* La cruz roja de Gran Bretaña toma esta experiencia y la emplea en sus hospitales realizando exposiciones dentro de los mismos, de trabajos de internos en creaciones plásticas.

Jean Pierre Klein arteterapista español da una definición sobre lo que no es y que es el arteterapia.

Que no es:
- *El arteterapia no se reduce a un objetivo preciso como la reducción del síntoma, o simplemente la distracción, la socialización o una intención profesional*. Su objetivo es más amplio a diferencia de los métodos clásicos de psicoterapias, busca un desarrollo positivo a través de los procesos creativos donde no solo se revela el problema sino que se enfrenta sin que el paciente tenga una clara conciencia de esto, solo al final de cada obra creada el puede llegar a sus propias reflexiones.
-*El arteterapia no es un test proyectivo. No sirve para elaborar un diagnóstico*. En este punto podemos ver que va más allá de los métodos clásicos de terapias, donde las técnicas artísticas intervienen, lo importante no es lo que fue sino lo que puede ser, para esto se ve en un proceso de una creación a otra.
-*El arteterapia no se limita a una expresión en vistas a una descarga y al alivio momentáneo.*se puede pensar que es un canal para evacuar las emociones y pensamientos negativos del individuo pero no solo busca eso, el arteterapia busca realizar una transformación de estas emociones y pensamientos a través de las obras creadas.

 ISBN 978-958-44-7668-5

-*El arteterapia no concierne sólo a la persona, es un combate, o más bien una negociación con la materia: pintura, pasta de modelaje, barro, collage, escultura, marionetas, invención oral o escrita, voz, música, gestualidad, cuerpo en movimiento, etc. Y la persona no opera principalmente en el /yo/ de la introspección.* El arte se convierte así en un interlocutor del individuo el cual comunica su ser, sin necesidad de decir que es el que habla, convirtiéndose un una comunicación no verbal lo que necesita decir y no se atreve.

Jean Pierre Klein la definición que da del arte terapia es: "*un acompañamiento de personas en dificultad (psicológica, física, social o existencial) a través de sus producciones artísticas, obras plásticas, sonoras, teatrales, literarias, corporales y bailadas. Es un trabajo sutil que toma nuestras vulnerabilidades como material y busca menos el desvelar las significaciones inconscientes de las producciones que permitir al sujeto re-crearse a sí mismo, crearse de nuevo en un recorrido simbólico de creación en creación.*

El arteterapia es también el arte de proyectarse en una obra como mensaje enigmático en movimiento y de trabajar sobre esta obra para trabajar sobre sí mismo."
Su función principal es la transformación como se menciono anteriormente, es esa transformación del dolor, una prueba que hay que superar y convertirlo en una etapa más de la vida.

Convirtiéndose en si una "auto-terapia" donde su producción artística refleja un recorrido simbólico de su "ser" para llegar "una mejor estar". La persona se proyecta, sin saberlo, en su producción, que no trata en primera persona sino del otro yo, ese que quiere hablar pero no tiene voz, torturado por no hablar, por el cual el arte permite comunicarse con el mundo exterior.

BIBLIOGRAFÍA

Klein, Jean Pierre. *Introducción A La Arteterapia*. Barcelona: Editorial Barcelona Octaedro. 2006.

Tizón, Jorge. *Perdida, pena duelo vivencias investigación y asistencia.* México: Ediciones Paidós. 2004.

LINKOGRAFÍA

González Martínez, María Teresa. *Algo sobre la autoestima. Qué es y cómo se expresa.* 1999.
(vi: 28 de agosto de 2010)http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=621770

 ISBN 978-958-44-7668-5

LITERATURA INFANTIL, COMUNICACIÓN Y CONTEXTOS ESCOLARES

YURY DE J. FERRER FRANCO

(…) enseñar literatura no puede significar otra cosa que educar en la literatura, que ayudar a que la literatura ingrese en la experiencia de los alumnos, en su hacer, lo que supone, por supuesto, reingresarla en el propio. Educar en la literatura es un asunto de tránsito y ensanchamiento de fronteras. Y un asunto vital, en el que necesariamente están implicados los maestros y estudiantes, aunque no sólo ellos.

Graciela Montes (escritora argentina, Buenos Aires, 1947)

Antes de entrar de lleno en el asunto que motiva esta ponencia, sugiero la lectura detenida de algunos núcleos problémicos formulados en torno a la literatura infantil y su presencia en la Escuela. Con esfuerzo (y con la ayuda de Graciela Montes, ya citada), me atrevo a decir “y a su enseñanza en la Escuela”. Dilucidar posibles respuestas a estas preguntas es una de las finalidades de este encuentro; la otra es compartir con el auditorio algunas perspectivas acerca del asunto en referencia y, ente todo propiciar la discusión en torno al tema:

- ¿Qué es literatura?, una vieja pregunta, una pregunta problemática.
- ¿Se enseña literatura? ¿Se enseña literatura infantil? ¿Literatura infantil o literatura para niños y niñas?
- De qué se habla cuando se enseña literatura (de un uso prestigioso del lenguaje, de una forma de la historia, de aplicar modelos de análisis, de leer, de escribir...)? ¿Con qué lenguaje (saber), y a quiénes?
- ¿Es posible encontrar en la literatura infantil espacios renovadores de formación y de conocimiento?
- ¿Qué relación tienen la imaginación, el conocimiento y la creatividad?
- ¿Cuáles son las funciones y bajo qué condiciones de enseñanza los sujetos educativos (maestros y estudiantes) conocen la literatura e interactúan dentro y fuera del aula?

LITERATURA INFANTIL: UN VISTAZO A LA REALIDAD NACIONAL

 ISBN 978-958-44-7668-5

En Colombia, la literatura infantil cuenta a su haber con pocos autores, una tradición fracturada –o inexistente, al decir de algunos estudiosos– y se ha caracterizado por responder a tendencias didactizantes, factores que alejan el texto literario infantil de sus destinatarios y lo convierten en un 'insumo' escolar, la mayor de las veces incorporado al libro de texto, hecho que afecta, desde la educación inicial, la relación que los colombianos establecemos, en general con la lectura y, particularmente, con la lectura de textos literarios. Beatriz Helena Robledo, especialista en el tema, resume la situación en los siguientes términos:

> En Colombia buena parte de la literatura infantil duerme hoy el sueño del olvido. La producción literaria de casi un siglo resulta prácticamente desconocida no sólo para las generaciones actuales, sino para la memoria histórica. En Colombia no se ha escrito aún una historia de la literatura infantil y los autores que produjeron su obra en las primeras décadas del siglo XX nunca más volvieron a editarse y, por supuesto, tampoco a leerse. Esta curiosa amnesia literaria quizá sea uno de los motivos por los cuales la literatura infantil colombiana no logra insertarse definitivamente en la corriente cultural y oscila entre las intenciones didácticas, pedagógicas y moralistas, un inestable mercado editorial y una incipiente legitimación en los círculos académicos, intelectuales y culturales.[23]

Cabe señalar que trece años después de la denuncia que hace Beatriz Helena Robledo en su *Panorama de la literatura infantil en Colombia* la historia de la literatura infantil en nuestro país, aún no se ha escrito. La vigencia del referente, así como el *statu quo* de la literatura infantil en el país, son absolutos.

Ahora bien, para ninguna persona que haya estado inserta en el sistema educativo nacional colombiano es un secreto que las prácticas educativas tradicionales relacionadas con la literatura, están diseñadas como gramáticas regidas por la hegemonía de la forma, del canon establecido, así como por la consagración de autores y de obras inscritas en períodos fijos, elementos que la definen (a la literatura) como un "uso prestigioso del lenguaje", como un "correcto" leer y escribir; como la legitimación y oficialización de un estilo, como la historiografía de fuentes de poder literario heredadas y superpuestas por movimientos, generaciones, grupos y variantes estilísticas que no dan cuenta de la especificidad de lo literario (y mucho menos de la especificidad de lo literario infantil); por ello es necesario establecer vasos comunicantes entre los imaginarios de la infancia y de la literatura, con el fin de rescatarla como un espacio abierto al juego, a la creatividad, al asombro. Todo ello desde un sentido de la estética desarrollado por cada sujeto (Goyes, 1999: 22).

Si se trata de tomar postura frente al tema de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura (y claramente no es posible sustraerse a este debate, sobre todo cuando se alude a la literatura infantil y juvenil, o se prepara una ponencia para compartir con estudiantes y colegas algunas reflexiones en el marco de la Semana del Lenguaje), hay

---

[23] Robledo, B. (1997). *Panorama de la literatura infantil en Colombia*. Cincuenta libros sin cuenta Nº 1, Bogotá.

 ISBN 978-958-44-7668-5

que señalar que, más que una didáctica de la oralidad y de la escritura; este proceso debe entenderse como una pedagogía de la imaginación y de la poética, dado que el lenguaje las configura, a medida que genera las formas de la irrealidad en que se halla inmersa la conciencia; en tanto permite inventar otras formas nuevas (¡inéditas!), reinventar las ya existentes y multiplicar los territorios que determinan el campo de la inteligencia humana:

> La imaginación poética está en el centro de la perturbación del conocimiento y del saber total. La atención no debe ubicarse en el episteme del proceso cognitivo, que es ropaje nuevo del antiguo psicologismo (pasos, niveles, jerarquías, sistematizaciones, conclusiones, resultados, preconceptos, conceptualización y aplicación, etc.), sino en el tejido poético del lenguaje, en el que las imágenes juegan plenas de vida y saber y, cuando interactúan, configuran el imaginario, que no es otra cosa que el deseo de estar de otro modo, el juego de ser otro, siendo el mismo.[24]

La literatura constituye un espacio privilegiado para cultivar el saber integral crítico y creativo sobre las relaciones que el ser humano establece dentro de sí y con su contexto, referenciándose en un tiempo y en un espacio determinados. Por esta razón, J. Bruner, quien a pesar de ser, no sólo un científico, sino el responsable de la denominada revolución cognitiva de finales del siglo XX, cree que la superación y formación del individuo y de la sociedad no tienen como base la ciencia y la tecnología, sino las humanidades y, dentro de éstas, la literatura:

> Con frecuencia se habla de cómo mejorar la educación en Estados Unidos. Y ¿qué se dice?: oigo la palabra matemáticas, la palabra ciencia y también algo de alfabetización y de cómo aprender a escribir una carta correctamente. Y así, creen algunos que mejoraría la productividad industrial estadounidense. Sin embargo, las personas también viven sus vidas de forma interiorizada, y quiero defender la idea de que es mucho más pobre vivir en nuestro mundo moderno si no has leído a James Joyce, o la poesía de Octavio Paz o las novelas de Carlos Fuentes.[25]
>
> En el contexto educativo se justifica plenamente el diálogo de saberes, pues cada uno de éstos, desde su horizonte particular, aporta elementos para la explicación y comprensión del mundo. La sociedad colombiana requiere que los maestros y otros profesionales que interactúan con la infancia y con la juventud (como los escritores de textos infantiles y juveniles), se comprometan decididamente con su desarrollo; tal compromiso exige conocimiento y comportamiento científico, estético y ético. Debe pensarse, entonces, en la formación de un profesional cualificado, conocedor de su quehacer y comprometido con su profesión ("profesión de fe"), pero –además– capacitado para ofrecer soluciones a una sociedad que necesita acciones afectivas y efectivas (Goyes, 1999: 27).

[24] Goyes Narváez, J. (1999), *Pedagogía de la literatura infantil y creatividad*, Bogotá: UAN (paper). pág. 32.
[25] Bruner, J. (1996). *Pasión por renovar el conocimiento*. Entrevista. En: Cuadernos de pedagogía, Nº 243, p. 10.

 ISBN 978-958-44-7668-5

En resumen, establecer para la educación un espacio afectivo y efectivo desde la literatura, consiste en entender la imaginación como el dispositivo de todo conocimiento y saber posible, llevando la relación lógica e instrumental entre lo real y lo imaginario, hacia lo lúdico y lo creativo, hacia lo amable y lo digno. De ahí la necesidad de que el lenguaje poético (sobre todo en la Escuela ¡y esta Escuela con mayúscula incluye a la Universidad!), se convierta siempre en una propuesta iniciática, ritual y carnavalesca.

LA LITERATURA Y EL CURRÍCULO

Un currículo constituye la tentativa de comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal suerte que permanezca abierto, a distancia crítica y pueda ser llevado efectivamente a la práctica. Implica tanto *contenidos* como *métodos* y, en su más amplia perspectiva, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones de un sistema educativo determinado. Un currículo constituye el medio a través del cual se hace públicamente disponible la experiencia de aplicar una propuesta educativa (L. Stenhouse, 1991).

En perspectiva de un currículo en cuyo centro se encuentren *contenidos*, *métodos* y *contextos* resulta imposible concebir al maestro como un simple transmisor de experiencias, conocimientos y habilidades, firmemente anclado en ‘el puerto de la ciencia’, sino como alguien que propone renovar, no sólo los contenidos curriculares, sino que, además, genera una reflexión y una transformación en la actividad educativa y pedagógico-didáctica.

Un proyecto educativo que tenga en cuenta a la *infancia*, debe mirar la sociedad desde la escena del lenguaje (en sentido amplio) y a éste desde los acontecimientos de la vida. Los saberes que surgen de la vida y del mundo de los valores ciudadanos, hacen posible una concepción en términos de lo que se ‘*quiere ser*’ dentro del conjunto de las relaciones socio-culturales articuladas a un proyecto histórico y de vida común.

El hábito de la percepción y el disfrute de la *infancia* en sus dimensiones creativa e imaginaria es escaso en los medios escolares y está casi ausente en las aulas adultas universitarias, tecnológicas y técnicas; por ello la *sensibilidad como capacidad de asombro y la imaginación como energía integradora*, son los elementos esenciales para derivar la educación tradicional hacia senderos abiertos a una nueva cultura popular; iniciadores, divergentes, vivos, capaces de constituirse en una vía de transformación cultural e histórica, de ser ventana al horizonte de la experiencia educativo-pedagógica y a la formación de una nueva convivencia entre los ciudadanos.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA CONTEXTUALIZADA E INTERDISCIPLINARIA

Un adulto –cualquiera que sea su profesión– que entre en contacto con la *infancia*, debe estar dotado de una actitud *sui generis* ante la vida y su realidad; ahora bien, para el caso específico del maestro, se requiere que la enseñanza esté en dialogía con la investigación, es decir, con la inquietud indagatoria sobre los imaginarios infantiles, pues el buen investigador es el único buen maestro.

Se trata, a partir de la investigación, de actualizar, innovar y transformar las relaciones existentes entre adulto y niño, profesor y alumno; de actuar sobre los saberes y los

 ISBN 978-958-44-7668-5

procesos pedagógicos e imaginarios, sobre la sensibilidad y su acto creativo, con miras a comunicar de manera eficaz, los conocimientos científicos, éticos y estéticos con sus simbologías. La tendencia contemporánea a establecer canales de acercamiento y de comunicación entre los distintos saberes y disciplinas con el fin de plantear una visión más cercana y válida del mundo, de la sociedad y del individuo, necesariamente convoca al diálogo y a la formación interdisciplinaria como fundamento indispensable de la construcción de una nueva concepción del adulto-profesional-maestro que interactúa con la infancia en los espacios escolares y en los otros ámbitos comunitarios –no sólo en el aula– para que sea capaz de enfrentarse y plantear soluciones adecuadas a los horizontes natural, social y cultural. El deseo de responder a las necesidades de la sociedad ha sido uno de los factores de unidad entre los diferentes quehaceres disciplinares y, en el caso de la educación, constituye un imperativo.

Frente a esta evidencia, los escritores, artistas, filósofos y científicos, ven la necesidad de compartir un espacio de intercambio profesional, científico y de formación, con miras a la preparación de aquellos profesionales que afrontarán cada vez mayores y más complejos problemas. Desde esta perspectiva interdisciplinaria, un programa de formación de maestros pensado desde la infancia debe articular disciplinas tales como la etnología, la ecología, la pedagogía, el psicoanálisis, la hermenéutica, la sociosemiótica, la pragmática, la socio crítica, la estética, la comunicación social, entre otras. Los saberes señalados se complementan mutuamente, haciendo posibles los procesos educativos en sus relaciones socio-históricas y en sus concepciones del ser humano que, en una dialéctica continua, conforman una visión global y particular de la cultura.

Para comprender y explicar coherentemente el mundo en el cual crece y actúa el ciudadano adulto y/o niño, estudiante y/o maestro, es necesario configurar una visión integral: el conocimiento específico del campo de su carrera, una investigación y pedagogía específicas y su papel como sujeto social imaginativo sobre la base de principios que reconocen, aceptan y toleran la existencia del *otro*. Un programa de formación de maestros centrado en la *infancia* no sólo debe hacer posible la afirmación imaginativa y crítica del sujeto en su realidad, sino desarrollar su capacidad para generar criterios de interpretación y transformación de la misma.

Esto quiere decir que un docente debe constituirse en un *maestro* en el sentido amplio de la palabra; es decir, no únicamente tiene que comunicar unos conceptos o una técnica, sino *llegar al otro* en efecto y en afecto, hasta convertirse en una referencia esencial, pero no dependiente.

EL RECONOCIMIENTO DE LA CULTURA DE LOS ESTUDIANTES

Comprender al ser humano implica entender de qué manera los estados intencionales moldean sus experiencias y sus actos. La comprensión es posible sólo cuando existe la mediación de los sistemas culturales (modalidades de lenguaje y discurso, formas de explicación lógica y narrativa, patrones de vida comunitaria).

Desde esta perspectiva se explica de qué manera el significado adquiere su forma pública y social, dando consistencia a la fuente desde la que los niños y las niñas encuentran los elementos necesarios e iniciales para dotar de significado al mundo que les rodea. Es la cultura el factor que moldea la vida y la mente infantiles; es ella quien aporta significados a sus acciones, situando además sus estados intencionales. En esta instancia hace su

ISBN 978-958-44-7668-5

aparición la *psicología popular e intuitiva* que se convierte en instrumento esencial para descubrir cómo operan las mentes y de qué modo las personas organizan (en forma narrativa) su experiencia, su conducta y sus intercambios en el ámbito social. Por lo tanto el aprendizaje de la *psicología popular* comienza a darse desde que el niño aprende a utilizar su lenguaje y va consolidándose a medida que realiza las transacciones interpersonales, indispensables para la vida en comunidad (Bruner, 1996).

La naturaleza de la cultura *es de tipo narrativo*. La cultura se construye alrededor de expectativas y cánones establecidos; no obstante cabe aclarar que las formas de conciencia y de experiencia se diferencian sustancialmente de unas culturas a otras y, si el proceso de construcción es transcultural, éste se convierte en una dificultad para su traducción porque las personas reaccionan en función de la psicología que han construido para sí, es decir, en función de sus instituciones culturales. Este hecho marca la comprensión de las actuaciones interpersonales.

En consecuencia, para que el adulto en general –y particularmente el maestro– ingrese, no sólo al aula, sino *al mundo de significación* del niño y del joven, resulta esencial reconocer los significados institucionalizados, atribuidos a la conducta humana. No hacerlo implicaría no tomar en cuenta la matriz que los estudiantes traen de su entorno particular; ésta guarda y preserva los significados culturales que ellos (en tanto sujetos sociales) han adquirido, los cuales controlan sus actos personales y gobiernan su vida social.

Al respecto es indispensable agregar que las narraciones se construyen sólo cuando son creencias constitutivas de la psicología popular; ésta no se limita a saber *cómo son* las cosas, sino que va más allá: proyecta de qué modo *deberían ser*. Para el caso de la lectoescritura, por ejemplo, el maestro no tendría que limitarse a saber cómo se ha enseñado a leer y qué errores se cometieron en este proceso. Es crucial saber cómo debería enseñarse a leer en el mundo de hoy.

Ya se expresó que el entorno sociocultural influye directamente en el desarrollo de la cognición. Cabe entonces agregar que es imprescindible que el maestro sea consciente de la realidad en la que están inmersos sus estudiantes y entre, no sólo a valorar sus saberes previos y su cultura, sino que convierta a la institución escolar en un espacio para la expresión, la socialización y la comprensión de los mundos posibles de quienes acuden a ella.

Si se entiende que el lenguaje y la comunicación hacen posible el desarrollo del pensamiento formal, entonces resulta imperativo generar espacios en los que niños y jóvenes sean sujetos activos, críticos y analíticos. La escuela, en tanto institución, debe propiciar la interacción entre sus propios sistemas de simbolización y los que el medio le aporta; por lo tanto, la lengua escrita y la lectura no deben limitar al niño y al joven, sino que deben constituir para él un nuevo y novedoso campo de experimentación gráfico-simbólico en el que la función social, se actualice y se contextualice. Únicamente así, contando con libertad para inventar y reinventar el mundo, los niños y las niñas llegan exitosos a la comprensión del sistema simbólico.

La práctica pedagógico-didáctica centrada en la infancia puede efectuarse, entonces, con base en tres esferas que tejen la cultura y que, hasta ahora, no han sido retomadas plenamente por la educación: el juego, el símbolo y la fiesta. Mediante el primero, los sentidos se amplían más intensiva que extensivamente, recuperando la lúdica como ritmo que media entre la enseñanza y el aprendizaje; con base en el segundo, nos

 ISBN 978-958-44-7668-5

reconocemos a nosotros mismos y podemos reinterpretar el texto cultural en sus diversas manifestaciones; el símbolo como material equívoco rebasa con su significado universal y su sentido particular el significante literal, remitiendo al mito en su sensibilidad e inteligencia. Con el tercer territorio imaginario, la fiesta, se rechazan el aislamiento y la indiferencia del otro, puesto que ella es comunidad, celebración, ritualidad. Fiesta significa celebración, gozo, arte y rito.

La concreción de esta experiencia se cristaliza en la responsabilidad que al adulto y al maestro le compete como sensibilizador, crítico e intelectual, en relación con las necesarias transformaciones que supone la construcción de una sociedad, regida por una normatividad construida a través de mecanismos políticos de participación ciudadana (Freire, P.; 1969). Es en este sentido que los profesores han de ser individuos totalmente comprometidos con su propia práctica, pues no es posible separar la teoría de la *praxis* ni el 'ser' del 'deber ser'. El adulto-niño, el docente-discente de hoy, deben conocer y enfrentar diariamente la problemática social en su interrelación lenguaje-imaginarios, sobre la cual han de plantear propuestas de solución, consultando el interés general.

Los programas de formación de maestros *para la infancia* deben ser concebidos *desde la infancia* como una búsqueda interdisciplinaria desde los lenguajes que le son propios a ella, desde los imaginarios culturales comunicativos en los que está inmersa y desde la perspectiva que le aporta la investigación etnográfica a esta búsqueda, cuyo carácter es permanente. De esta manera, la formación del maestro para el aula infantil debe contemplar los siguientes aspectos:

- **Considerar** la *infancia* desde una perspectiva de simbólica, textual y discursiva, facilitando su comprensión y explicación, en interacción con la realidad social a nivel de narración, significación, comunicación e interpretación.
- **Innovar** los contenidos y formas de lo educativo-pedagógico con el fin de asumir la enseñanza y el aprendizaje en el espacio escolar como actos en verdad significativos que rebasen los muros del plantel y aborden también las esferas ética y estética.
- **Sensibilizar** a la comunidad educativa con respecto a la valoración de las múltiples manifestaciones infantiles de la cultura y los medios masivos de comunicación.
- **Sostener** la acción de crear, animar y enseñar en el asombro, lo lúdico, lo festivo y lo imaginario, recuperando y fortaleciendo el amor por la práctica docente.
- **Propiciar** una indagación permanente, manifiesta en un proyecto educativo que también constituya una proyecto de vida.

De la relación que se establece entre estudiante, docente y conocimiento, surge la problemática pedagógica: *¿Cuáles son las mejores maneras de enseñar, los mejores procedimientos para favorecer el aprendizaje? ¿Cuáles son los tipos de conocimiento (prácticos y/o discursivos) preferibles o factibles, dadas las condiciones y demandas de la comunidad educativa?*

Cualquier Facultad, vista como unidad académica, requiere de algunas directrices mínimas en estas materias, de tal manera que se perciba a sí misma como articulada en el contexto de un proyecto académico mayor, global, institucional. Una entidad dedicada a

 ISBN 978-958-44-7668-5

la educación necesita explicitar opciones pedagógicas que den coherencia e identidad a la labor que cotidianamente se desarrolla. Esta opción no será obstáculo para rescatar y potenciar la diversidad propia de los distintos saberes que allí se reúnen.

ACCIÓN – REFLEXIÓN - ACCIÓN

La formación de maestros para el aula infantil y juvenil exige una participación activa y creativa por parte de los docentes. De allí que su espacio de cualificación deberá girar entorno de la *acción-reflexión-acción*; es decir que, partiendo de lo que ya se sabe, se siente y se imagina, se atraviesa por el umbral de la *comprensión-explicación*, hasta alcanzar niveles holísticos de transformación en el saber, el sentir y el imaginar como práctica pedagógica y social.

Para ello puede partirse de *una visión del mundo como simulacro* en la cual la realidad educativa es tomada como un imaginario, como una reconstrucción de la realidad a través del lenguaje (en sentido amplio). El espacio educativo y pedagógico es lenguaje porque la interpretación y construcción de sus saberes es *dramática* y *simbólica*, es *imaginaria* y *creativa* y porque el lenguaje constituye la trama interpretativa en la que el ser humano se ha autodefinido en el espacio y en el tiempo. Es la materia de toda especulación y *praxis*. El lenguaje es la forma conformadora, es el horizonte ineludible de toda interpretación y construcción, incluidas las interpretaciones y construcciones que se aborden en los programas de formación.

Vista así, la educación para la infancia toma una nueva conciencia y permite una nueva percepción del mundo, es decir, de *hacer-saber* que lo real educativo y sus procesos pedagógico-didácticos son, además de deseo e inconmensurabilidad, una construcción de lenguaje cuya realidad se transforma permanentemente: un discurso-saber más entre otros externos e internos y que se legítima mientras no haya otros discursos-saberes que provoquen su cuestionamiento y deconstrucción. Este, no otro, es el papel sustancial de la Universidad que debe constituir una fuerza social.

El conocimiento, motivo de encuentro de maestros y de estudiantes, se construye en los procesos que tienen lugar durante la actividad universitaria. En este ámbito el conocimiento se estructura y diversifica en capital, recurso y producto una actividad académica específica que da sentido y se articula con la realidad, sólo si la incluye.

Diferentes ciencias desarrollan en la historia diversas epistemologías, de suerte que dada la multiplicidad de saberes que se reúnen en la Universidad, en ella tienen cabida muchas *epistemes*. Sin embargo, conviene explicitar una mirada acerca del conocimiento que, sin cerrar posibilidades de innovación, encauce y direccione las construcciones pedagógicas.

Dados los problemas que enfrentan los estudiantes y profesionales universitarios, se establecen dos vertientes de trabajo con el conocimiento:

- El ámbito de la asimilación y la aplicación que se da en el desarrollo de los currículos.
- El espacio de la investigación que se viabiliza a partir de los currículos.

Ambos frentes exigen un decidido apoyo institucional, sustentado en la *Misión*, la *Visión*, así como en *líneas de acción prioritarias* claramente establecidas por cada ente de educación superior.

 ISBN 978-958-44-7668-5

Hoy –hay que reconocerlo– el hábito de la percepción y el disfrute de la literatura infantil en sus dimensiones creativa e imaginaria y, en particular, por la lectura de ficción, es escaso. La sensibilidad como capacidad de asombro y la imaginación como energía integradora, son los elementos esenciales para retomar el texto literario hacia senderos abiertos a una nueva cultura popular: iniciadores, divergentes, vivos, capaces de constituirse en una vía de transformación cultural e histórica, de erigirse en horizonte de la experiencia vital y en puente para la conformación de nuevas y mejores maneras de convivir. La literatura propicia la generación de firmes nexos con los imaginarios de nuestra cultura; por ello su presencia en la Escuela es vital en tanto fuente de significado, en tanto referente ético y estético para los lectores (nosotros los docentes, los alumnos, niñas, niños y jóvenes). Este, sin lugar a dudas, es un aporte invaluable

BIBLIOGRAFÍA

Bachelard, G. (1994). *La poética de la ensoñación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, Pierre, *¿Qué significa hablar?*, Madrid, Akal, 1985.
Bruner, J. (1996). *Pasión por renovar el conocimiento*. Entrevista. En: Cuadernos de pedagogía, Nº 243, p. 10.

Bruner, Jerome, *Actos del significado,* Madrid, Alianza, Paidós, 1991.

Canclini, García Néstor, *Culturas híbridas*, México, Grijalbo, 1990
Carles Melich, Joan, *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona: Paidós, 1996,
Château, Jean. *Las fuentes de lo imaginario.* México: F.C.E., 1976.

Drewermann, Eugen. *Lo esencial es invisible*. Barcelona: Herder, 1994.

Durán, Gilbert. *Estructuras Antropológicas del Imaginario*. Barcelona: Anthropos, 1982.
Egan, K. *Fantasía e imaginació*n: su poder en la enseñanza. Madrid: Morata, 1994.
Elkonin B. Danill. *Psicología del juego*. Madrid: Visor, 1985.

Fals Borda, Orlando. *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá: Tercer Mundo, 1989.
Ferrer, Y. (2004). *La literatura en contexto educativo*. En: Revista Grafía**.** Universidad

Autónoma de Colombia, Bogotá, ISSN 1692 - 6250 Nº 2, pp. 119 a 129 y 173.
Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva, 1969.
Gadamer, Hans George, *La actualidad de lo bello*. Barcelona: Paidós, 1985.
Garner, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós Educador, 1993.

 ISBN 978-958-44-7668-5

Goyes Narváez, J. (1999), *Pedagogía de la literatura infantil y creatividad*, Bogotá: UAN (paper).
Held, Jacqueline. *Los niños y la literatura infantil fantástica, función y poder de lo imaginario.* Barcelona: Paidós, 1987.
Highet, Gilbert. *El arte de enseñar*. Barcelona: Paidós, 1982.
Huizinga, Johan. *Homo Ludens*. Buenos Aires-Barcelona: Emecé, 1968.
Jarner G., Manila. *Pedagogía de la imaginación poética*. Barcelona: Aliorna, 1989.
Jean, Georges. *Los senderos de la imaginación infantil*. México: F.C.E., 1990.
Latorre, A. González, R. *El maestro investigador*. *La investigación en el aula*. Barcelona: Colección Biblioteca del Maestro. Serie Alternativas, Editorial Grao, 1987.

Matoso, Elina. *El cuerpo, territorio escénico*. Barcelona: Paidós, 1992.
May, Rollo. *La Necesidad del Mito*, Barcelona: Paidós, 1995.
Ong, W. (1991). *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Parejo, José. *Comunicación no verbal y educación*. Barcelona: Paidós, 1995.
Robledo, B. (1997). *Panorama de la Literatura infantil en Colombia*. Cincuenta libros sin cuenta Nº 1, Bogotá.

Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
Schaff, Adam. *Lenguaje y conocimiento*. México: Grijalbo, 1967.
Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata, 1991.
Vygotski, L.S, *La imaginación y el arte en la infancia*, Madrid: Akal, 1982.

 ISBN 978-958-44-7668-5

LA CREACIÓN ARTÍSTICA INTEDISCIPLINAR Y SU DESARROLLO EN LO CONCRETO

MIGUEL ÁNGEL PULIDO
COLECTIVO BITÁCORA

Al disponernos abordar el tema de las interartes, no sólo para el desarrollo de esta ponencia, sino desde el mismo predicado con el cual el Colectivo Bitácora asume su visión tanto en su línea creativa como en el desarrollo de la Escuela Interdisciplinar de Artes, surgen una serie de interrogantes cuyas respuestas no se hallan totalmente a la mano, sino que parten de un descubrimiento constante en tanto a la observación de procesos desarrollados tanto por otros; como desde la misma experimentación y proposición que el colectivo se ha dado a la tarea de asumir desde su conformación. Los cuestionamientos han sido abordados desde distintos ángulos, y la medida de sus resoluciones, se han presentando en el tiempo y en el ejercicio diario de creación y reflexión que ha permitido en cierta medida, avanzar en la construcción de un discurso y proyecto propio de creación frente a la práctica interdisciplinar.

Si partimos entonces del análisis de lo que es la práctica interdisciplinar, se debe acudir en primera instancia a determinar que pretendemos identificar como creación interdisciplinar, y en este marco, cabe todo un manifiesto que involucran ideas que parten desde las nociones de la creación experimental, hasta ahondar en las concepciones propias de la semiología y de los estudios realizados por el Círculo de Praga, mas exactamente en lo referente al arte como hecho sígnico. En este sentido, el abordaje de la práctica experimental entrega unas primeras características que nos permitiremos mencionar aquí:

1. Las interartes no son una disciplina en sí misma, corresponde a una práctica que se basa en relaciones estructurales que dan cabida al nacimiento de un nuevo lenguaje a partir de construcción de nodos o intersecciones en las formas de lenguaje correspondiente a cada disciplina artística involucrada.
2. La conjugación de nodos, es la base que permite que se configure el diálogo interdisciplinar, en una verdadera composición y no como una subsunción de un área sobre otra.
3. Lo que permite la conformación de nodos o puntos de intersección de lenguajes es la comunión de códigos o signos propios de cada uno de los lenguajes artísticos que pueden hallar ciertos niveles de simbiosis o acercarse a ella por medio de una correcta articulación.
4. La presencia de lo sígnico y de la proposición de objetos intencionales, constituyen el valor fundamental de la práctica interdisciplinar.

Al referirnos que la interdisciplinareidad no corresponde a una disciplina en sí misma, sino a una construcción de relaciones estructurales, nos ponemos en punto de determinar que

ISBN 978-958-44-7668-5

la creación no se sitúa sobre lo sustancial, aquí se genera un proceso en movimiento de relaciones, las cuales se ubican sobre vínculos que permiten la posibilidad de articulaciones, el papel de las disciplinas involucradas surgen en esta medida como actores en potencia, o potencializadores de la posibilidad de descubrimiento de una forma de lenguaje transitoria que corresponderá primordialmente al producto resultante del acto creativo, en esta medida, la fundamentación de la misma no se emplazará como un objeto categorizado dentro de una sustancia correspondiente a una disciplina particular en sí, sino en el marco de relaciones que se observan intrínsecamente en el producto artístico resultante, y que ni los teóricos, ni el espectador mismo puede definir dentro de lo que conoce o espera. Los conjuntos de relaciones no son en sí algo específico, sino un flujo de movimientos propios o generados por una motivación específica y una búsqueda de canalizar concepciones o sensaciones por los artistas involucrados en el proceso creativo; y por ser un flujo creativo, la creación como tal se enmarcará como única y transitoria en cuanto a la vida que la misma contenga.

Al referirnos a nodos, son a puntos sustanciales transitorios que surgen en el cruce o intersecciones de las líneas que componen las relaciones estructurales. El cruce o puntos de encuentros, el choque que enfrentan, generan la posibilidad mencionada de un modelo de lenguaje o conjugación signica totalmente específica y totalmente transitoria, un nodo existe en la medida de un encuentro de relación estructural, y solo persiste si dicha relación se conserva, pero a su vez su esencialidad dentro de lo transitorio, hace así mismo que sirva de eje de particularización del ejercicio o producto creativo. El descubrimiento de los nodos o puntos de encuentro e intersección, ha conllevado al colectivo bitácora a vislumbrar de que manera es posible encontrarse cada disciplina, ya sea, en escena o en espacio, de una manera en la cual, solo es posible una vez, y que dicho nodo no se repetirá en otro proceso de experimentación o ejercicio de creación interdisciplinar, pero que así mismo el principio del nodo, es el fundamento base que permite un verdadero concepto de la creación interartes sobre cuestiones concretas y delimitadas.

Esta concepción, este reconocimiento de los nodos y la posibilidad infinita que se pueden dar en ellos, se establecen a partir de un reconocimiento inicial de los códigos y representaciones sígnicas identificadas en las formas de lenguaje que cada disciplina involucrada contiene en sí misma. En este punto, se debe hacer referencia a lo planteado por Mukarovsky, al diferenciar entre el lenguaje trascendental y el lenguaje autotélico. Las formas de los lenguajes artísticos son autotélicos por naturaleza, la concepción de los códigos o hechos sígnicos se manifiestan en la medida de la subjetividad del artista creador y su manera de relación imaginaria frente al concepto que pretende desarrollar. En este punto Bitácora ha hecho un ejercicio muy riguroso de determinar claramente un proceso de configuración sígnica para generar una correcta interrelación estructural, la configuración de signos corresponde precisamente a lo que plantea el teórico Muskarovsky sobre el reconocimiento colectivo del signo y su aceptación para que éste tenga una validez intencional. El reconocimiento y configuración de signos que van desde lo meramente subjetivo hacia lo intencional, se desarrolla precisamente por una necesidad de establecer vínculos concretos de comunicación con el espectador y eliminar ciertos modelos de hermetismo que no se debe confundir con el objeto de dificultad o elevación en los niveles de lectura que dentro del arte desde su replanteamiento como actor comunicativo se ha propuesto.

 ISBN 978-958-44-7668-5

En esta medida, se ha pretendido desde cada uno de los artistas que conforman el colectivo bitácora, hacer una exploración de los posibles modos de construcción signica en cuanto a una necesidad en la comunión en la generación de los diálogos de articulación, la medida de concreción del signo es lo que permite realmente que haya una identificación en el receptor del mensaje y responderlo desde su forma de lenguaje con la misma claridad con la cual la recibió. Esto en cierta medida no se trata de establecer todo un manual o diccionario correspondiente a la enumeración clasificación y establecimiento de signos propios de la forma de lenguaje, no se trata aquí de una reducción a lo concreto e inmutable o a convenciones específicas que no permiten modificación o transformación, no es un ejercicio de restricción propiamente, sino de un compuesto en el cual la representación signica se halle claramente en punto de identificación, y para ello, el uso o configuración de los mismos se trabaja a partir de concreción o elaboración de referentes específicos, que den ciertos puntos de información que pueda llegar a una comprensión colectiva de la misma, estos referentes son objetos externos que sirven de insumo para el planteamiento dialéctico que se aborda en principio del proceso de experimentación, la ubicación de referentes se plantea en sí, como una guía que media entre los lenguajes y que se adapta entre uno y otro dando paso a la elaboración concreta del signo propio de cada uno de los lenguajes, de una manera más asequible entre todos, la interpretación del referente es libre en todo caso, pero los valores conceptuales que el mismo tiene responde precisamente a una serie de sensaciones y percepciones que son atrapados por el fenómeno del referente y que pueden ser mediatizadas al interior del colectivo y el ejercicio planteado, por tal razón, el referente al ser un mediador en el proceso de diálogo, plantea las rutas de creación, en donde se determinan los marcos conceptuales o linderos del acto creativo, que evitan así mismo el desborde de las posibilidades que desvíen el acto creativo en cuanto tal.

La construcción de estas nociones de creación y experimentación han partido de la búsqueda e interiorización del colectivo como agente interdisciplinar por naturaleza, por su decisión de recorrer este camino y explorarlo, pero qué sucede cuando la intención pasa del acto creador, a la generación de procesos formativos, qué sucede cuando el colectivo asume la creación y puesta en marcha de una escuela de formación interdisciplinar en artes.

En este punto la elaboración de un proceso de contenidos de aprendizaje toma un carácter de establecimiento más riguroso que el que se había llevado hasta el momento, el planteamiento de la Escuela Interdisciplinar implicaba así mismo reconocer que se abordaba un camino mucho más inexplorado que el desarrollado por el colectivo hasta el momento, y la elaboración misma de los contenidos y metodologías que fundamentarían la escuela debían partir del reconocimiento teórico y el análisis de lo que hasta el momento se había desarrollado.

Sin embargo, la escuela pudo ser fundamentada en tres ciclos, correspondientes al ciclo básico o por área, donde cada uno de nosotros entregaríamos las herramientas de experimentación en cada una de las cinco áreas que se involucran en el colectivo, para

ISBN 978-958-44-7668-5

luego pasar a un ciclo de profundización donde se pondrían en marcha cuatro ejes conceptuales que desarrollarían la escuela en su fase interdisciplinar, y donde por medio de un proceso de ensamble en una jornada especial, se reagruparían los grupos, en cinco nuevos colectivos con integrantes de todas las áreas participantes en el ciclo básico.

Estos ejes conceptuales se deslindan de lo anteriormente mencionado y se sintetizan en:

- Dialéctica
- Construcción de referentes
- Intersección y estética coherente
- Modulación de lenguajes.

Dentro de estos ejes conceptuales se desarrolló el proceso de fundamentación de la escuela en cuanto tal, sin embargo, y luego de ser beneficiada con el apoyo concertado de la Secretaría de Cultura Recreación y Deporte, bajo la administración de la Asociación Cultural Gueto, la puesta en marcha de la escuela vendría a presentarse como un reto mayor en lo cual aquello que en la teoría logró su fundamentación, se pudiese aplicar dentro de un proceso pedagógico. El contar con la experiencia en este campo de los cinco artistas pertenecientes al colectivo bitácora daba por sentado una garantía clave y un parte de tranquilidad en el desarrollo del proceso pedagógico, mas sin embargo quedaba en el aire la sensación de si en realidad, lo que se había planteado en el papel podría ser posible en el acercamiento con los jóvenes participantes de la escuela. Por lo tanto, el énfasis frente a las herramientas de experimentación y creación en el ciclo básico se reforzaron de manera contundente por cada uno de nosotros, buscando que los jóvenes participantes lograran un nivel de acercamiento a sus propios imaginarios y a sus posibilidades creativas, buscando el desarrollo de estas habilidades por ellos mismos. En este sentido nos nacía la pregunta en dos vías, la diferencia entre el artista creador o el artista intérprete, en este proceso no nos interesaba las técnicas de interpretación o reproducción de lo ya existente, sino en la búsqueda de proposición y exploración de los estudiantes dentro de sus bagajes internos y sus deseos de exteriorización de su ser creativo, es claro, que un colectivo interdisciplinar es un colectivo de creación y no de reproducción, por lo tanto esta faceta estaba descartada dentro de los módulos propuestos por cada uno de los compañeros integrantes de Bitácora.

Los resultados en esta fase, fueron los esperados en gran medida, y lo cual ha permitido que el ciclo de profundización interdisciplinar, se desarrolle tal como se había concebido desde que Bitácora se emplaza a formular el proyecto de escuela interdisciplinar.

Ahora bien, como conclusiones del proceso podemos decir lo siguiente:

En primera instancia, generar un proceso formativo de estas magnitudes implica la necesidad de una comunión desde lo teórico lo bastante concreta para poder abordar un camino y generar un modelo de guianza en quienes deciden seguirlo, la experiencia de la escuela nos demuestra que existen una serie de posibilidades creativas que se pueden concretar más fácilmente si existen estructuras claras de fundamentación que permitan la

 ISBN 978-958-44-7668-5

proyección de los procesos creativos. El ejercicio creativo está supeditado a herramientas que el artista asume y con las cuales va moldeando su quehacer y su estilo propio, en este sentido, el ahondar sobre las herramientas de creación ha permitido que los estudiantes generen proposiciones desde la creación y no sigan modelos de producción artística predefinidos, la idea es guiar creadores, y lo ha sido desde el principio.

En segunda instancia se observa que este es un proceso en construcción, y la fundamentación y concreción frente a la práctica interdisciplinar, se encuentra en proceso de gestación, desde Bitácora no nos creemos poseedores de la verdad en interartes, simplemente abordamos un proceso de descubrimiento desde lo teórico y lo experimental, hacia los procesos creativos y formativos, que nos permiten desarrollar ciertos elementos que fortalecen nuestros procesos en ambas líneas. La práctica interdisciplinar es un camino que se encuentra en punto de partida, no sólo en el distrito sino a nivel global, los avances en el mismo, se desarrollarán en punto en cuanto la teoría estética y la semiología del lenguaje artístico, hallen puntos de equilibrio y concordancia, y se determinen vínculos concretos entre lo racional y lo orgánico, entre la necesidad de generar niveles de comprensión entre el racionamiento concreto, y los modelos estéticos de contemplación. Desde el desarrollo práctico se ha comprendido que un elemento fundamental en los procesos de creación obedecen a la comunión orgánica de quienes participamos en el proceso, y estos vínculos no pueden explicarse tácticamente y con pruebas concretas de verificación.

Por último, el desarrollo de la práctica de la interdisciplinareidad dentro de lo formativo, implica una rigurosidad concreta en cuanto a lo que se pretende lograr, la necesidad de comprensión y diferenciación entre conceptos de sustancia y estructura, lenguaje y signo, creación e interpretación, racionalización y sensación, son base para la comprensión concreta de lo que será el diálogo y la proposición de puntos nodales o de encuentro que dan paso al modelo creativo transitorio que se desarrolla en los procesos de montaje.

 ISBN 978-958-44-7668-5

EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN ARTISTICA

 ISBN 978-958-44-7668-5

 ISBN 978-958-44-7668-5

CONTRAMEMORIAS DE RUPTURA DE GÉNERO EN EL TRABAJO EXPRESIVO EN EL COLEGIO JULIO GARAVITO ARMERO

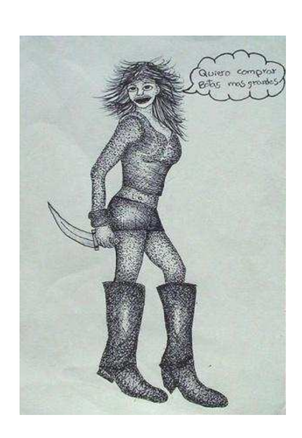
GARY GARI MURIEL

DOCENTE LEA-UD

"Es indudable que el espíritu creativo aventaja a los maestros del metadiscurso, incluso y especialmente del metadiscurso deconstructivo. Se trata en rigor de una perspectiva muy sensata: después de años de arrogancia teórica posestructuralista, la filosofía marcha a la zaga del arte y la ficción en la difícil lucha para mantenerse a la altura el mundo actual. Quizás haya llegado el momento de moderar nuestra voz teórica interior e intentar enfrentarnos a nuestra situación histórica de un modo diferente.."

Rossi Braidotti, Feminismo Diferencia sexual y subjetividad nómade





I. Introducción

Vivimos el avance vertiginoso de la fase media del último año que completa la primera década del siglo XXI, inmersos en una serie de cambios de diversa índole que nos sitúan en una *ola extraña*. Ola que no sabemos claramente si corresponde a "*La tercera"* de la cual nos hablaba Toffler[26] por allá a finales de los 70 del siglo pasado, o si es ya la *cuarta*, referida a una probable transformación cuántica de índole virtual, o si es la ola mayor de uno de los tantos *tsunamis* generados por los desplazamientos de las placas tectónicas que ocasionan terremotos y maremotos en estos últimos tiempos.

Dichos cambios son de diferente naturaleza, se manifiestan de diferentes maneras y además nos rodean por doquier generándonos zozobra porque su devenir vertiginoso no nos permite fácilmente aprehenderlos y alcanzar a comprenderlos en toda su magnitud. Así, tanto en la esfera de la ciencia y la tecnología, como en el contexto de las tierras movedizas que constituyen las vivencias culturales[27] y en particular aquellas situadas en los parajes agrestes y fronterizos de las vivencias de género y sexualidad que se manifiestan entre la gente joven, encontramos actualmente una maleabilidad inquietante

[26] TOFFLER , Alvin. *La tercera ola*, Plaza y Janes, Barcelona, 1980
[27] Entendidas desde la perspectiva antropológica como totalidad del quehacer humano

 ISBN 978-958-44-7668-5

que nos obliga a buscar alternativas también móviles y flexibles para tratar de estudiarlas y comprenderlas; porque si miramos con atención en nuestro entorno podemos percibir que el mismo muestra evidencias fehacientes de los proceso de hibridación de género, o sea, de la desintegración gradual de las fronteras fijas que marcaban las diferencias entre individuos de ambos sexos, entre las indumentarias que usan y en general en sus conductas.

Por esta razón, buscando alternativas para tratar de comprender al menos una pequeña parte de la ola, esa que nos rodea en nuestra vivencia cotidiana en el ámbito escolar, e intentando romper la confinación especializada que genera el currículo tradicional, hemos querido asumir procesos de deconstrucción curricular que permitan explorar la construcción de una experiencia innovadora de trabajo pedagógico que permita integrar algunos aspectos propios del área de educación artística con algunos del área de humanidades, para generar acciones pedagógicas interdisciplinares orientadas al reconocimiento y visibilización de las rupturas de género que vislumbran los jóvenes estudiantes de la media, y que eventualmente se manifiestan a través de acciones expresivas y de sus estéticas corporales en el contexto escolar.

II. CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA INNOVADORA

Esta experiencia se adelantó durante finales de 2009 y parte de 2010, en el colegio Julio Garavito Armero, a partir de la reflexión y la depuración de ciertos aspectos relacionados con un proceso anterior adelantado en el plantel con el acompañamiento de la Maestría de Investigación Social Interdisciplinaria (MISI) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y con la asesoría de su directora Claudia Luz Piedrahita Echandía. Este Proceso adelantado en el marco del convenio sistematización de experiencias pedagógicas con el IDEP en este plantel se ha venido constituyendo en una proyección cada vez más delimitada y precisa de una investigación anterior adelantada (en el marco de los estudios de maestría en educación) en el colegio Porfirio Barba Jacob de la Localidad de Bosa , como complemento al proceso desarrollado paralelamente con la docente Marlén Cuestas Cifuentes en en el colegio León de Greiff de Ciudad Bolívar[28].

En efecto, luego de detectar, durante el proceso anterior en el JGA, la pervivencia y la aceptación acrítica de muchos valores androcéntricos deplorables, entre la mayor parte de los bachilleres del plantel, quisimos centrarnos, durante este proceso de sistematización, en el reconocimiento y visibilización de las rupturas de género que vislumbraban los jóvenes que constituían la franja estudiantil del grado noveno del año 2009, dado que al momento de asumir esta nueva fase de sistematización, dichos grupos constituían una interesante población fronteriza ya que estaban a punto de iniciar una etapa escolar nueva: la media (en el contexto general del bachillerato) y el proceso de articulación con la educación superior (en el proceso particular del colegio como entidad seleccionada para tal propósito por la SED).

III. HACIA EL RECONOCIMIENTO DE LAS TENDENCIAS DE “RUPTURA” DE

[28] ESCOBAR C, Manuel; Mendoza R, Nydia C.; CUESTAS, Cifuentes Marlén. y GARI Muriel Gary, *¿De JÓVENes? Una mirada a las organizaciones juveniles y a las representaciones de género en la escuela.* Fundación Restrepo Barco y Círculo de Lectura Alternativa, Bogotá, 2003 (Págs. 152 a 304)

 ISBN 978-958-44-7668-5

GÉNERO.
LA ENUNCIACIÓN DE LO INVISIBLE.

En el desarrollo de esta última etapa del proceso de sistematización que se ha venido adelantando en la IED Julio Garavito Armero, como una posibilidad de asumir procesos de deconstrucción curricular que permitan explorar el trabajo transdisciplinar al menos entre dos áreas (artística y humanidades), hemos tratado de asumir las clases como unos espacios experimentales que hagan posible la heterogeneidad de las miradas y las interpretaciones de los jóvenes; orientando el trabajo hacia el logro de un espacio abierto a la significación, en el cual se tolere el disenso, y se asuman las contradicciones, permitiendo la afloración de los múltiples universos personales en las obras elaboradas por cada estudiante (imágenes y narrativas complementarias) en torno a la temática de las rupturas de género.

Para ello, siguiendo la propuesta transdisciplinar que esboza Braidotti, que en la práctica "significa el entrecruzamiento de las fronteras disciplinarias sin que importen las distinciones verticales, según las cuales fueron organizadas"[29], hemos partido de una concepción de la interacción pedagógica asumida como espacio para la exploración y el reconocimiento de las más diversas experiencias vitales o imaginarias de los jóvenes, las cuales se asumen como puntos de partida, pero tratando de mantener unos mínimos de unidad temática que nos evitara caer en el pernicioso extremo del "libertinaje" expresivo en el cual supuestamente todo se vale.

Así, al realizar nuestras propuestas de trabajo complementario en las dos áreas, partimos de temáticas relacionadas con las creencias acerca de la "rupturas de género que concibieran estos estudiantes, es decir de temáticas que apelan a las experiencias, recuerdos o nociones (incluso fantasías) de las chicas y los muchachos en torno a lo que consideraran como "rupturas de género; logrando así riquísimos espacios expresivos en los cuales estas experiencias se transforman simbólicamente en collages y dibujos caricaturezcos, principalmente; las cuales luego se complementaban con breves reflexiones escritas acerca del proceso adelantado y de los productos del mismo. De esta manera, en las dos áreas, y al menos durante esta fase de sistematización, hemos empezado a deconstruir la forma cerrada del curriculo tradicional[30], mediante el recurso de convocar temáticas que se salen del ámbito exclusivo de ambas asignaturas y se adentran en el terreno de la vida cotidiana; particularmente en el ámbito de *las creencias de ruptura* que sobre la temática de género manejaban las y los jóvenes de noveno grado.

Efectivamente, teniendo en cuenta el planteamiento de Arnheim[31] en torno a la *temática de expresión* entendida como: la inquietud matriz que genera la necesidad de exteriorizar las sensaciones y sentimientos más profundos y auténticos que resultan vitales para los seres humanos; se les propuso a las y los estudiantes que tomaran como tema de reflexión, sus creencias de género para luego convertirlas en motivo de su posterior trabajo expresivo, a través de del collage fotográfico, el dibujo caricaturesco y las

[29] BRAIDOTTI Rosi, *Sujetos nómades: corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*, Paidós, Buenos Aires, 2000.
[30] Que en el caso de la *expresión plástica* suele centrarse en el estudio o en la simple exploración de aspectos concernientes a esta disciplina como: aplicaciones autárquicas de los denominados elementos básicos de la expresión plástica, teoría del color, realización de bodegones, retratos, etc.; y en el caso de las humanidades el tratamiento de temas relacionados con aspectos gramaticales o lingüísticos, literarios, etc.
[31] ARHEINM, Rudolf. (1980) *Hacia una psicología del arte*, Madrid, Alianza Editorial. Pág. 56 -66

 ISBN 978-958-44-7668-5

narrativas suscitadas a partir de éstos. Ahora bien, es necesario aclarar que para abordar estas nociones acerca de los procesos de deconstrucción de género hemos considerado pertinente hacerlo a la luz de los planteamientos de ruptura desarrollados por autoras feministas de vanguardia que como Braidotti, o Butler o Haraway, han propiciado un gran debate en torno a la pertinencia de dicho concepto en la actualidad, generando incluso proposiciones transgresoras en el sentido de decir que lo que se situaría en el centro de la redefinición que se opera hoy en día de la noción de género *"como tecnología del sí mismo es el concepto de política de la subjetividad, en el sentido doble de la constitución de identidades y la adquisición de subjetividad, entendidas como formas que habitan o dan derecho a ejercer ciertas prácticas"* [32].

Esta concepción pone de presente que alcanzar la subjetivización se produce mediante un proceso que es a la vez material y semiótico, es decir que los sujetos se definen mediante un cierto número de variables como el sexo, la raza, la edad, etc. O, lo que es lo mismo, que la subjetividad se produce mediante un proceso que incluye prácticas materiales (institucionales) y prácticas discursivas (simbólicas); lo cual resulta sumamente adecuado a nuestros propósitos dado que en el trabajo adelantado estamos analizando ambos aspectos en sus comportamientos y manifestaciones estéticas; así como en los trabajos expresivos (simbólicos) de las y los estudiantes con quienes interactuamos.

Consideramos que mediante este procedimiento estamos empezando a lograr una doble ruptura; por un lado la visibilización de modos diferentes de ser o concebir posibilidades de ser en varones y mujeres; y por otro lado una ruptura interna de orden curricular en relación con los abordajes, los tradicionales contenidos de las áreas, pero sin dejar de lado nuestra responsabilidad disciplinar de enriquecer la visión estética y conceptual de las y los estudiantes.

IV LA RUTA METODOLÓGICA

A grandes rasgos, el proceso metodológico implementado se dividió en dos partes: la fase de indagación complementaria aplicada a la franja seleccionada y la fase de interpretación

1. FASE DE INDAGACIÓN COMPLEMENTARIA.

Teniendo en cuenta las ganancias procedimentales del desarrollo investigativo anterior y los planteamientos de Braidotti cuando señala que en ninguna parte como en la práctica artística de la parodia y la exageración, es más evidente la irrupción del desafío que generan las rupturas de género, durante esta fase de la sistematización se asumió que el medió preferencial a través del cual se suscitaría el reconocimiento de las rupturas de género en esta franja de estudiantes, sería la caricatura dibujada (derivada del collage fotográfico) complementada con narrativas escritas sobre los "personajes" creados. Para ello se aplicó un proceso en el cual los estudiantes, luego de explicitar por escrito sus creencias acerca de "otras formas de asumir lo femenino o lo masculino", escogían uno de los aspectos anotados, y con las fotografías seleccionadas, elaboraban un collage fotográfico de cuerpo completo, recortando diferentes partes de distintas fotografías. Cuando terminaban se les proponía que en la parte posterior del soporte, escribieran una "biografía" del personaje construido (ver ejemplos de narrativas) y finalmente que hicieran

[32] BRAIDOTTI, Rosi *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade*, traducción de Gabriela Ventureira y María Luisa Femenías. Gedisa Editorial, Barcelona , 2004. Pag 141

ISBN 978-958-44-7668-5

una versión dibujada de la obra anterior, más próxima, técnicamente, a la caricatura clásica.

Finalmente se socializaban las obras creadas destacando tanto aquellas en las cuales aparecen claramente obras de "ruptura" sobre la temática de género (porque se apartan de los arquetipos convencionales de lo masculino o lo femenino); como aquellas en las cuales además de su relevancia temática había unos notables logros estéticos en el manejo de la línea y el contraste monocromático y se confrontaban con obras de artistas que como Santiago Echevery y el colectivo "Mujeres al borde", han asumido la creación artística desde una posición política de reivindicación del derecho a la diferencia.

2. FASE DE INTERPRETACIÓN

A continuación se asumió la labor de clasificar, analizar y reinterpretar la información surgida de la fase anterior; información que subyace tanto en las imágenes como en los escritos y comentarios orales que de éstas hacen los estudiantes (los cuales resultan de vital importancia dado que son el primer nivel de interpretación, sobre el cual generamos la nuestra). El análisis de cada categoría se realizó en dos partes complementarias, de un lado las "narrativas" de los imaginarios reconocidos y del otro las concreciones plásticas de éstos. Para ello se clasificó y organizó la información recopilada así: mapas conceptuales de los imaginarios enunciados verbalmente y "Galerías" o agrupaciones por categorías (preestablecidas y emergentes) de las imágenes elaboradas, para lo cual nos apoyamos en el modelo desarrollado por Panofsky[33] para el análisis de las obras de arte (complementación entre el aspecto icnográfico y el iconológico) convenientemente ajustado a la producción estética juvenil.

V. HACIA OTRAS SENDAS…

En definitiva, no hay ningún motivo para clasificar a los cuerpos humanos en los sexos masculino y femenino a excepción de que dicha clasificación sea útil para las necesidades económicas de la heterosexualidad y le proporcione un brillo naturalista a esta institución.
Judith Butler[34]

El proceso desarrollado ha permitido reconocer cierto tipo de imaginarios de ruptura de género que manejan actualmente las y los estudiantes de esta franja fronteriza de la media en el plantel; reconocimiento que en líneas generales podría resumirse en los siguientes ítems:

- La mayor parte de estos imaginarios de ruptura constituyen fisuras en la monolítica estructura de las construcciones instituidas que los jóvenes han asimilado de su entrono cultural. Dichos imaginarios de ruptura se orientan actualmente en direcciones aún inciertas y al parecer todavía teñidas de cierta aura de prevención por parte de estas y estos jóvenes; quienes suelen señalar y resaltar en sus obras aspectos que para el mundo adulto convencional puede resultar preocupante y hasta peligroso, como actitudes provocadoras y elementos contundentes en algunas de las imágenes.
- El elemento de ruptura preponderante que reconoce y valora esta franja estudiantil se halla centrado en la dimensión erótica transgresora de la vivencia humana convencional,

[33] PANOFSKY, Erwin *El significado en las artes visuales*. Madrid, Alianza Editorial. 1983

[34] BUTLER, Judith. *El género en disputa, El feminismo y la subversión de la identidad*, Ediciones Paidós Ibérica, SA, Barcelona, 2007, Pag. 227

 ISBN 978-958-44-7668-5

dado que la mayor parte de las construcciones gráficas y las narrativas elaboradas de manera complementaria aluden a dicho factor; lo cual resulta altamente significativo, porque como señala Butler, "*las prácticas sexuales que abren superficies y orificios a una significación erótica y cierran otros circunscriben los límites del cuerpo en nuevas líneas culturales*"[35]. Es decir, de manera intuitiva, este grupo de estudiantes con sus obras plásticas y sus elaboraciones escritas está situando la problemática analizada en un lugar parecido a aquel en el cual la sitúan los debates más interesantes de los estudios de género de la actualidad.

- A pesar que la apertura de estos espacios de creación y reflexión que posibilitan visibilizar la irrupción de los imaginarios de ruptura de género constituye un síntoma saludable para reconocer que es posible iniciar la deconstrucción curricular abriendo fisuras en los campos de contenidos específicos de las disciplinas (aunque esto pueda implicar ciertos desajustes disciplinares y hasta desestabilizaciones conceptuales entre los agentes participantes), es urgente y necesario, que dichos espacios no se queden como acciones marginales, disponibles exclusivamente para el cenáculo de iniciados que se preocupan por estas temáticas; sino que, por el contrario, se seduzca cada vez más, a otros agentes que vayan generando una ampliación en la incidencia de estos temas en la vida cotidiana de las instituciones educativas.

BIBLIOGRAFIA

ARHEINM, Rudolf. *Hacia una psicología del arte*, Madrid, Alianza Editorial, 1980.

BRAIDOTTI, Rosi, Sujetos nómades: corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea / traducción de Alcira Bixio. Paidós,Buenos Aires, 2000.

________________, Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade, Gedisa Editorial, Barcelona , 2004.

BUTLER, Judith. *El género en disputa, El feminismo y la subversión de la identidad*, Ediciones Paidós Ibérica, SA, Barcelona, 2007

CASTAÑEDA Bernal Elsa. *Adolescentes de final de siglo: fragmentación de sensibilidades*, En: Tomo 1 del proyecto Atlántida Adolescencia y escuela. Bogotá, Fundación FES. 1995

DURAND, Gilbert, *La imaginación simbólica*. Buenos Aires, Amorrortu, 1968.

GARCIA CANCLINI, Nestor. *La producción simbólica*, Ciudad de Mexico, Siglo XXI editores, 1984.

GARCÍA Martínez María Luisa. *Soledades e ilusiones.* En: Tomo 1 del proyecto Atlántida Adolescencia y escuela. Bogotá, Fundación FES. 1995

GUBERN, Román. *La mirada opulenta*, Barcelona, Gustavo Gili. 1987

GROUPE μ.1993 *Tratado del signo visual para una retórica de la imagen*. Madrid, Cátedra.

PANOFSKY, Erwin *El significado en las artes visuales*. Madrid, Alianza Editorial. 1983

TOFFLER , Alvin. La tercera ola, Plaza y Janes, Barcelona, 1980

[35] Ibíd.,pág. 227

 ISBN 978-958-44-7668-5

CONCURSO NACIONAL DE BANDAS MUSICALES DE PAIPA

GESTIÓN CULTURAL DE INICIATIVA POPULAR

RAFAEL PEREZ

DOCENTE L.E.A.- U.D.

RESUMEN

En el año de 1973 algunos ciudadanos paipanos decidieron llevar a cavo una vieja idea: organizar un encuentro e bandas musicales, todo parecía improbable, sin embargo se pudo realizar el primer encuentro departamental de bandas a la que asistieron tres bandas Duitama, boavita y Chinavita, este encuentro se repitió en dos ocasiones, y en 1975 se creó el CONCURSO NACIONAL DE BANDAS DE MÚSICA.

Cada departamento podría enviaría una banda que lo representara, entonces en categoría única.

Pero para entonces ya se había debido crear una organización que se llamo CORPORACIÓN CONCURSO NACINAL DE BANDAS “CORBANDAS”.



Hoy 35 años después CORBANDAS ha organizado cada año el concurso nacional que en un comienzo contaba con un pequeño número de participantes y que al transcurrir los años fueron aumentando.

Actualmente existe una gran organización que trabaja sin ánimo de lucro durante todo el año, con una inexistente apoyo oficial, aún hoy muy escaso.

Aún así el logro más importante es el estimulo en que el concurso se ha convertido para todos los departamentos, en la actualidad en casi todos existen programas de educación musical que si bien son extracurriculares, patrocinados con frecuencia por la casas de la cultura, que a su vez dependen de las alcaldías municipales y en otras ocasiones de entidades educativas como el caso los INEM, y colegios de comunidades religiosas, y en como en el caso de caldas se circunscriben a colegios, o a universidades que cuentan con programas de estudios musicales, las cuales han ido aumentando en todo el país, capitalizando hacia el profesionalismo el fenómeno iniciado en las pequeñas escuelas.

 ISBN 978-958-44-7668-5



 ISBN 978-958-44-7668-5

EDUCACIÓN ARTÍSTICA: ARRAIGO CULTURAL PARA POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO.

JULIETH ANDREA RINCÓN AVENDAÑO

DOCENTE UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS BOGOTÁ – COLOMBIA.

"El sujeto que camina y recorre el mundo, deja tras sus pasos la Historia, su historia."

Julieth Rincón A.

RESUMEN

Arraigarte conduce al sujeto dentro de su experiencia en la ciudad, proporcionándole elementos sensoriales desde los cuales proponer expresiones de tipo artístico que bajo los principios de la educación artística permitan establecer parámetros de desarrollo creativo dentro de los lenguajes y disciplinas del arte y que se lleven a cabo a la par de los proyectos de atención sicológica a los que la población y situación de desplazamiento se involucra al empezar su nueva vida en la ciudad.

Como eje principal de esta propuesta aparecen los principios de la educación artística destacando su intervención como el acompañamiento de procesos integrales en los sujetos que permiten ahondar en su experiencia y creatividad conduciendo a la expresión, que en el caso de la población en situación de desplazamiento es un punto otorgado al manejo sicológico, pero que muchas veces tiene un tratamiento superficial no por la no pertinencia de dicho proceso sino por la poca apertura por parte de los participantes; entonces desde el ámbito de la educación artística este proceso logra tomar otros rumbos pues en las prácticas artísticas el sujeto logra mayor libertad y desde el goce y el placer permite mas apertura a su realidad.

Arraigarte se desarrolla dentro de cuatro módulos que le permiten al participante vincularse con su historia, con su vida y con el nuevo camino que su realidad le plantea al afrontar la ciudad de Bogotá en esta nueva vida en familia. ¿En donde empiezo?, ¿cómo es ella?, ¿qué quiero conservar?, ¿qué me enamora? Y soltando las riendas, son los pasos a seguir ante la posibilidad de sembrar unas nuevas raíces de una historia que abruptamente fue borrada.

Palabras Clave: Arraigo, educación artística, historias, desplazamiento.

ISBN 978-958-44-7668-5

Es la historia que algunos intentan escribir, la que abruptamente borra, destruye y remueve la de otros que jamás imaginaron abandonar su terruño al que siempre consideraron el preciado don de la vida.

Al encontrarse al borde del abismo, entre vivir y morir, aparecen infinidad de posibilidades y caminos a seguir, y es el sujeto en su “libertad” quien decide el rumbo que debe tomar, ¿pero hasta qué punto se puede hablar de libertad, cuando el camino es señalado por violencia, temor y almas destrozadas?

Entonces es una libertad impuesta por fantasmas violentos que en el afán de conseguir sus objetivos acaban con los de quienes siempre pensaron su vida bajo los cimientos de sus recuerdos.

Quienes han tenido que tomar ese camino, dejando atrás sus historias, solo encuentran una dirección a seguir para conservar lo poco que sus cuerpos aun resguardan y empezar nuevamente a escribir, aunque en la página que se haga estén las arrugas que marcaron de sus sueños.

Y es la seguridad del otro la que guía hacia un sueño de volver a surgir, porque su estable imagen asegura que existe la posibilidad de tener nuevamente el sueño de un porvenir propio y familiar.

Ahora es cuando los pasos temerosos tocan por primera vez la fría ciudad, los grandes monstruos de asfalto invaden este nuevo caminar, y mientras un infinito dolor es acompañado de fantasmas nocturnos que recuerdan el inicio de este vagar, el impulso naciente de las entrañas por una nueva vida se hace notar.

Es el apoyo de unos pocos el que se ve llegar y diversas posibilidades las que se pueden tomar, pero ¿cómo edificar cuando las bases no están? Pues la ayuda física que es de suma importancia, no puede ser fundada sobre el temor y el pasado que duele en su interior, hay vacíos que necesitan ser cubiertos, huellas que necesitan ser reconstruidas y un futuro que fundar sin olvidar el pasado pero con el anhelo del porvenir. Surge entonces “Arraigarte.”

Ante el encuentro con una realidad que dentro de sí alberga millones de historias, sueños, creencias y temores, y que muchas veces son guardados bajo llave, - pues las prioridades a cubrir son otras -, “Arraigarte” es una propuesta desde la educación artística para la comunidad en situación de desplazamiento, que busca ir más allá de la formulación de talleres prácticos y de formación técnica, para abordar la posibilidad de generar en sus participantes un vínculo nuevo con su realidad y desde su realidad, para contribuir a la comunidad en su proceso de adaptación, de reconocimiento y de reconstrucción familiar, partiendo de la expresión propia del sujeto a través de la experiencia artística.

DESDE DÓNDE SE HABLA…

La situación de desplazamiento como secuela del conflicto armado dejó de ser una novedad para los diálogos nacionales e internacionales, en Colombia se abordan cifras que oscilan entre los dos y tres millones de desplazados registrados por la Red de Seguridad Social (RSS) y el Sistema Único de Registro (SUR), sin embargo, no es una

 ISBN 978-958-44-7668-5

cifra que reconozca la totalidad de la población pues gran parte no tiene la posibilidad de acceder a estos sistemas o se rehúsa a hacerlo.

La población es conducida dentro del conflicto al abandono de su territorio, bien sea por amenazas generalizadas, consecuencias de enfrentamientos armados sobre la población civil, masacres, tomas o reclutamiento forzado, pero esto no solo implica el huir, en esta acción se comienzan a desencadenar pérdidas que van desde la ausencia de miembros de la familia, pasando por desvinculación de un contexto, hasta llegar a un abandono de la historia personal. Pues tal como lo afirma CODHES[36] en su compilado de boletines entre el 20 de agosto y el 15 de febrero de 1999, somos “un país que huye”.

Y a las ciudades comienzan a llegar las poblaciones, que ahora no tienen más que el anhelo de sentirse parte de…

Arraigarte conduce al sujeto dentro de su experiencia en la ciudad, proponiéndole un camino de encuentro con elementos sensoriales desde los cuales se reconozcan expresiones de tipo artístico, que bajo los principios de la educación artística establezcan parámetros de desarrollo creativo dentro de los lenguajes y disciplinas del arte; llevándose a la par de los proyectos de atención sicológica a los que la población y situación de desplazamiento se involucra al empezar su nueva vida en la ciudad.

La población en situación de desplazamiento requiere una atención primordial en cuanto a oportunidades para reformular su vida en el nuevo espacio que debe habitar, un espacio que es desconocido, inmenso y atemorizante. La preocupación por atender partirá de asistir de manera económica, laboral, habitacional y alimenticia, a las familias que han acarreado con las consecuencias de un conflicto interno, de tal manera que se logre generar una sensación de estabilidad, mas este tipo de reconocimiento unidireccional olvida la integralidad del ser humano, olvida su estado sensible, su emotividad y expresividad. Aquí la pertinencia de los procesos de la educación artística.

Si bien la educación artística, al tomarse dentro de una realidad correspondiente a poblaciones en conflicto muchas veces se torna en apoyos de tipo sanador (carácter que en muchas ocasiones es imposible alejar), la educación artística para este caso en particular parte de su reconocimiento como aquella que atiende los procesos de formación integral de los sujetos, permitiéndole su individualidad pero sin desconocer su papel dentro de un colectivo, del que todos somos parte, tal como lo somos de una sociedad y de un núcleo familiar en el cual nacemos y cuyos valores son la base de la formación personal.

En una sociedad de contrastes, en donde la solución de conflictos está destinada al reconocimiento del mismo y su reposición de tipo material que se asume como consuelo de pérdida, se abandona la persona afectada y su núcleo familiar en el intento de abastecer desde mediaciones económicas las faltas y ausencias a las que se han sometido, claro está sin que esto se torne un reproche o rechazo, ya que éstas son medidas necesarias y que se relacionan como la atención prioritaria a las necesidades de la comunidad.

Son varios los espacios que se dejan de atender en esta solución prioritaria a las necesidades y que muchas veces traen consigo dificultades a nivel de vinculación social,

[36] Consultoría para el Desplazamiento Forzado y los Derechos Humanos.

 ISBN 978-958-44-7668-5

emocional y educativo, y aunque la educación artística no va a suplir de ninguna manera dichas necesidades y búsquedas familiares que claramente constituyen requerimientos vitales e inmediatos, sí contribuye al análisis, comprensión y conciencia sobre los acontecimientos desde un posicionamiento crítico del sujeto ante su realidad e historia.

Entonces la educación artística ha de atender las necesidades sensibles desde un ejercicio integral que propenda precisamente por la integralidad del individuo, principio básico de la educación artística.

Al hablar de la educación artística como hecho inherente a la humanidad es necesario reconocer que su vinculación en la vida del sujeto parte de la integralidad como ya antes se había hecho mención, entendiendo ésta como el tener en cuenta los principios y cualidades que guían hacia las posibilidades de progreso desde el establecimiento de condiciones propicias para que presente y futuro sean dignos de ser vividos.

La educación artística busca entonces propiciar la formación de personas sensibles y responsables estableciendo una forma de organización social de la cual se hace parte, en palabras de Alicia Vanegas en su obra *"Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil"(2002): el arte ayuda a crecer interiormente, a lograr la madurez, a no perder la sensibilidad y la condición humana, a compartir experiencias, a interrelacionarse, participar en el bien común, proponer iniciativas, buscar el equilibrio entre lo material y lo mental, defender valores, apreciar, preservar e incrementar lo que existe."*

Bajo este postulado, Arraigarte reconoce que ante una realidad como lo es la situación de la población en desplazamiento, bajo sus circunstancias y necesidades es posible dar respuesta a ellas desde las prácticas artísticas y sus principios formadores, para contribuir a su desarrollo, arraigo y futuras experiencias.

Si bien se puede formular un camino desde el arte es precisamente desde la posibilidad que éste presenta al sujeto para su expresión y es desde ésta que cada cual comienza a generar cultura desde sus realidades e historias. Al hablar de la población en situación de desplazamiento es claro que se trata de núcleos familiares en donde la nueva vivencia se asume de diversas maneras, pues mientras a la población adulta el conflicto le arranca la historia, los sueños y un futuro para sus hijos, son ellos precisamente, sus hijos, que tienen la posibilidad de comenzar a construir sus raíces, aunque sea en este nuevo espacio que las circunstancias han de proporcionar y aunque no desconozcan el dolor y tengan en sí los recuerdos y las marcas de la violencia, son los niños y jóvenes quienes tienen en sus manos la capacidad de adaptarse a esta nueva historia, que también es en su novedad atractiva y un aliento en su vida.

Se habla entonces del arraigo, que se comienza a reconocer, en la vinculación del ser humano con el territorio, generando una lógica de estabilidad, que también se da desde los vínculos sociales. El arraigo será entonces el que permita el fortalecimiento de una unidad familiar y de comunidad; pero precisamente lo que aparece es el *desarraigo,* al que las familias se han de enfrentar, siendo esta situación la que genera inestabilidad, dolor y temor, problemáticas que afectan y bloquean este nuevo recorrido que ya en su principio es inestable debido a su fatalidad.

La historia se ha encargado de mostrar que el desarraigo no es nuevo en el sentir del sujeto, más aun en el sujeto hispanoamericano, quien lleva sobre sus hombros el peso de dominios territoriales, sociales y de credo, que durante siglos han acompañado el

 ISBN 978-958-44-7668-5

desarrollo de los pueblos. Lo que sí es posible reconocer es que el hombre posee una capacidad de adaptación tal que durante ese mismo periodo ha convertido la novedad en sus raíces. Y es precisamente en relación con esta capacidad que la educación artística puede desenvolverse.

Al hablar de la población en situación de desplazamiento cabe mencionar que está conformada por núcleos familiares de hombres, mujeres, niños y adultos mayores, quienes desde su relación con la vida misma ahora se enfrentan a su nuevo contexto, obligados por una realidad nacional, pero haciendo un llamado a su capacidad de adaptación.

Dicha capacidad de adaptación se enfrenta a la diferencia generacional, pues es claro que en un contacto con lo urbano, los jóvenes y niños inmersos en el asombro, asumirán como propio un espacio de tales dimensiones como la ciudad, que además se constituye bajo la promesa del "todo es posible". Lo que ellos quieren es un futuro con todas las comodidades que los medios se han encargado de difundir. Por otro lado hombres y mujeres cabeza de familia se encuentran ante el temor, ante los peligros, la inmensidad y el descreste que para sus hijos pueda suponer el contacto con este nuevo espacio. Primero piensan como padres. Sin embargo, acuden al empuje y a la voluntad, mientras añoran la estabilidad con la que se formó su hogar. Mientras jóvenes y niños están ávidos de aprender, los adultos se ven obligados a aprender un nuevo oficio, pues el que desempeñaban en la zona rural no tiene cabida en la ciudad. Los abuelos quizá jamás logren sentir como suya esta nueva tierra, vivirán en la añoranza y en el dolor que causa haber muerto y seguir en el mundo, pues no se conciben sin lo que realmente era propio, mas permanecerán junto con su familia pues son su huella en la historia.

La educación artística reconoce en estas familias la fragmentación de su historia, pero también que en el espíritu de querer surgir y sobrepasar las adversidades se deja atrás o guardado para los momentos de melancolía el sentir y lo emotivo, pues no cabe el dedicarse a recordar, cuando hay un mundo por construir. Pero ese mundo no puede sostenerse con un solo pie, lo emocional (el pie escondido) debe apoyarse y debe ser reconocido.

He aquí el porqué de la educación artística en este escenario, las posibilidades expresivas no solo abren un camino hacia la exteriorización del sentir sino que en el acto creativo cuando una imagen nace y se apropia logra trascender, no solo en su materialidad, sino en el sentirse parte de… pertenecer a…arraigarse, que en ningún momento busca desconocer la huella, pero sí curarla[37] de ser necesario.

Cuando se habla de educación artística se hace referencia a las disciplinas que la componen, tales como música, danza- teatro, literatura y artes plásticas. Arraigarte parte de los intereses de la población que se vincula, proponiendo su participación dentro los espacios artísticos, atendiendo a ciertos momentos de encuentro que lleven al objetivo propio de la creación y la expresión.

MOMENTOS ARTÍSTICOS.

[37] El curar no atendiendo a la idea del arte como posibilidad de sanación, pues cabe apuntar que la educación artística propende por la expresión de los sujetos. Un sujeto que expresa, no guarda con recelo el dolor.

 ISBN 978-958-44-7668-5

¿En dónde empiezo?

Aunque para los sujetos los caminos a seguir en su expresión son muchos, este primer momento pretende proporcionar diversas posibilidades de prácticas artísticas de tal manera que cada participante logre definirse dentro de la disciplina artística que más le interese y en la cual sienta mayor libertad, pues se parte del principio de reconocer en el otro la diferencia y la individualidad.

La pregunta no solo invita a la participación dentro de los procesos que se pretende iniciar, sino que además conlleva al encuentro con la decisión y el camino a seguir de una manera más placentera y propia que polariza ante la experiencia por la cual se lleva a esta nueva vivencia, pues quien participa de este ejercicio se encuentra en las puertas de un horizonte cargado plenamente de decisiones y rumbos que seleccionar, que han sido obligados en su nueva vida.

¿Cómo es ella?

Al llevar una nueva vida, cuya única posesión son los recuerdos y ante la expectativa de este nuevo encuentro, que acarrea temores, alegrías e infinidad de emociones, vale la pena resaltar y recordar cómo fue este primer romance con la que ahora se convertirá en mi espacio de vida. Es una invitación a reconocer este nuevo caminar plasmando la experiencia que trae consigo su reconocimiento.

Al ingresar a un nuevo espacio las percepciones que llenan la corporalidad del sujeto traen consigo la invitación a los sentidos y a las emociones, materia prima de la creación, de la educación artística y del sentir del ser humano. Dichas percepciones han de variar de acuerdo con cada uno en su individualidad, incluso si su realidad es parecida o su núcleo familiar es el mismo, la familia no siente lo mismo en el encuentro con el tono grisáceo que caracteriza a la ciudad, para muchos ni siquiera vendrá este color a sus mentes.

¿Qué quiero conservar?

En la inmensidad de este nuevo espacio que no acoge sino que agarra abruptamente, se siente el vacío, la perdida y muchas veces ésta es voluntaria pues es más lo que se quiere olvidar que lo que el dolor permite conservar. Es cuando vale la pena esculcar en sí mismo para resguardar aquello que se quiere conservar.

Son palabras, recuerdos, olores y emociones, imágenes, voces, personas o sonidos, son miles los datos que hacen parte del diario vivir, y ante la pérdida solo el verdadero duelo permite distinguir que se ha de conservar y volvemos sobre la individualidad, eje de los procesos artísticos, pues es según esta, que cada quien decide que conservar; mientras unos conservan pesares, otros dolores, unos tantos conservan el verde de sus recuerdos, el aroma de sus caminos y la unidad de su hogar, solo la forma en la que cada cual decida hacer visible su historia es la que permitir avanzar en el proceso de Arraigarte.

¿Qué me enamora?

El enamoramiento es innato en el ser humano, y aunque la rupturas suelan ser dolorosas siempre el alma está dispuesta a un nuevo intento, pues el espíritu del hombre es luchador en su naturaleza. Es por eso que si el dolor trae consigo un desamor esta nueva experiencia de vida trae de la mano un encantamiento, un nuevo amor, que posibilita el arraigo, el sostenerse son fuerza y dar una base a esta nueva construcción.

 ISBN 978-958-44-7668-5

En el enamoramiento está el arraigo, y en él se evidencia la diferencia del hombre, pues mientras unos aun se rehúsan a amar, otros se entregan desinteresadamente como en el amor juvenil, se atiende al encanto y al desencanto, se vuelve a sentir y surge la esperanza en el palpitar lejano de este nuevo vivir.

SOLTANDO LAS RIENDAS.

Cuando se ha intentado tomar un nuevo rumbo, abrir los ojos y ganar la batalla, cuando la piel ha indagado en sus sentidos mas allá de su dolor, es momento de permitirse dar un paso adelante, hacia el dejar partir las lágrimas, aunque éstas ya hayan dejado sus marcas en el rostro. Permitirle al alma hablar sin temor y con la pasión de seguir.

Soltando las riendas pretende finalizar el proceso de creación en las disciplinas artísticas, estableciendo lo correspondiente a la muestra creativa, en una construcción colectiva que reafirma la relación con el otro. Así, Arraigarte nace en el individuo, atiende al núcleo familiar y tiene su futuro en el colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- *"Un País que Huye: Desplazamiento y Violencia en una Nación Fragmentada"* Compilación de los boletines de la Consultoría para el Desplazamiento Forzado y los Derechos Humanos (CODHES), publicados entre el 20 de agosto y el 15 de febrero de 1999.
- ARNHEIM, Rudolf, *Consideraciones sobre la educación artística*. Editorial: Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.
- AKOSCHKY, Judith, *Artes y escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística.* Buenos Aires: Paidós, 1998.
- JOVÉ PERES, Juan J. *Arte, psicología y educación: fundamentación vygotskyana de la educación artística.* Bobadilla de Monte (Madrid): A. Machado Libros, 2002.
- VENEGAS, Alicia. *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil*. México: Editorial Paidós, 2002.
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. *Programa nacional de atención integral a la población desplazada por la violencia*. Santafé de Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 1995.
- MATURANA ROMESÍN, Humberto. El sentido de lo humano. Dolmen, 2002

 ISBN 978-958-44-7668-5

LA DANZA ZOOMORFA EN LA ESCENA ESCOLAR

HANZ PLATA MARTÍNEZ

DOCENTE L.E.A.- U.D.

En el ámbito escolar la Danza constituye el momento en que los estudiantes tienen la posibilidad de experimentar, encontrar y recrear nuevos lenguajes no verbales, para fortalecer de manera integral sus procesos de comunicación; el papel del docente en este contexto es facilitar el proceso y evitar que se repitan de una manera mecánica las secuencias de movimientos consignados en algún manual coreográfico o en algún vídeo, sin reconocer y apropiar la carga simbólica que subyace a la representación dancística ya que, de este modo, se desconoce el contexto del que ésta proviene.

DANZA ZOOMORFA: MUNDO ANIMADO, CAPACIDAD EXPRESIVA Y TALENTO EN LA ESCUELA

La danza en el contexto escolar formal se fundamenta en la formación y sensibilización integral del sujeto; en tal sentido es necesario adelantar un proceso pedagógico-artístico que permita identificar su valor. La danza es uno de los medios expresivos que ha acompañado al ser humano desde el momento mismo de la hominización. Mediante la expresión corporal, el sujeto ha dado respuesta a las necesidades comunicativas que, en ocasiones, el habla no permite mostrar con claridad. De hecho existen muchos contextos comunicativos en la interacción humana en los que la comunicación lingüística no resulta tan efectiva como la comunicación no verbal.

Cada sesión de trabajo corporal puede plantearse como un *laboratorio lúdico* en donde el participante descubra y apropie de manera progresiva elementos artísticos que contribuyan a su desarrollo psicomotriz y académico; para ello es necesario tener presente que el cuerpo es el *elemento/expresivo*[38] básico con que cuenta el ser humano para habitar e interactuar en el espacio o comunicarse con sus semejantes; por eso las artes escénicas, además de campo estético, constituyen un espacio para el despliegue del individuo en la sociedad, de ahí su relevancia en la Escuela. En otras palabras, mediante las artes escénicas el sujeto crece y se perfecciona a través de la interacción con el medio y con los otros, generando espacios identitarios y culturales. En consecuencia, como lo plantea Jacob (2003:153-154), es esencial la claridad del docente para el desarrollo de estos procesos, en el contexto de un currículo que contemple dichos componentes:

> Los profesores de danza pueden construir cuerpos o destruirlos con un mal entrenamiento. Pueden generar confianza o socavarla con una palabra hostil. A veces los profesores que no saben ayudar le echan la culpa a tu falta de talento. (…) un buen profesor demuestra claramente que es capaz de hacerse

[38] Desde la perspectiva que argumento en este texto, es indispensable asumir el concepto de elemento/expresivo con el fin de superar la visión instrumentalista que ha animado la práctica del ejercicio corporal en la Escuela, alejándolo de la creación estética.

ISBN 978-958-44-7668-5

> comprender a cabalidad. Infunde en sus clases un sentimiento por la música y da un movimiento que es vigorizado y agradable de hacer (…) una clase de Danza bien estructurada es como una sinfonía en movimiento, satisfactoria y completa, se elaboran y vuelven a exponerse a medida que se entrelazan para llegar a una esplendida conclusión.

Entre las diversas expresiones danzarias, la Danza Zoomorfa o Animalesca es uno de los ejes desde cuyo centro es posible desarrollar el trabajo creativo a partir de la experimentación corporal que evoca el sentido primigenio y ancestral de la danza. Aquí el cuerpo se erige como medio expresivo que permite al sujeto encarnar, con el movimiento y la gestualidad, las características de los animales; el sentido inicial de estas formas comunicativas está ligado al rito y a los vínculos religiosos y mágicos que las comunidades establecían con la fauna y los demás elementos naturales y es evidente que entre quienes ejercieron estas prácticas hubo mayores alcances tanto expresivos como estéticos. (Sachs, 1944:29-30).

> (…) los pueblos que denotan influencia de la danza animal, poseen variedad de movimientos y bailan con entusiasmo; los que ignoran la danza animal poseen pocos movimientos y demuestran muy poca animación en el baile. (…) Después de la "imitación pasiva" (cuando al contemplar un movimiento nos sentimos arrastrados a la acción y dominados por una sensación de poder), viene la "imitación activa", la cual trasciende los límites del cálculo y la reflexión.

Ahora bien a los elementos puramente corporales es necesario adicionar otros. En tal sentido es primordial recuperar en los contextos escolares la comunión entre música y danza (por citar sólo un ejemplo), Nettl. (sf.:15); en algunos casos los docentes de estas asignaturas no tienen un acercamiento para trabajar la Educación Artística de manera integral e integrada, cuando desde el principio de la humanidad hasta hoy estos recursos han estados presentes en la vida diaria, cotidianidad que ha mutado para responder a los "nuevos tiempos"; en esta perspectiva es inaplazable pensar el cambio desde la Escuela y recontextualizar conceptos clásicos para que, quienes se acercan a la danza en este espacio, encuentren en él componentes realmente identitarios y se genere en ellos la motivación por seguir esta ruta artística.

> En los pueblos primitivos no hubo música sin baile, ni baile sin música. Si consideramos el "conjunto armónico" de la obra de Ricardo Wagner como una cumbre en la evolución artística, no debemos olvidar que se encuentra en los pueblos primitivos algo de ese principio de "conjunto armónico". La canción primitiva no se reduce solamente a poesía y música, tiene también su parte de baile, puesto que se acompaña con movimientos rítmicos del cuerpo.

Anibailando. La Danza Zoomorfa en la Escena Escolar (2009), es un texto que demuestra cómo puede recrearse en la Escuela la ritualidad de la Danza Primigenia, espacio creativo en el cual el cuerpo, en su integralidad, genera propuestas de movimiento que, además de cimentar la cultura, fortalecen procesos físicos en el individuo. Este es un recurso que permite propiciar, en las clases de danza que se imparten en la Escuela, la recuperación de este espacio formativo, pedagógico y artístico.

ISBN 978-958-44-7668-5

Volver a la danza desde su perspectiva de espacio integrador que instala vasos comunicantes entre quienes actúan en los contextos escolares (incluidos por supuesto las maestras y los maestros), constituye una visión realmente innovadora en el campo de un trabajo corporal que, en efecto, responda a las necesidades expresivas de los niños, las niñas y los jóvenes contemporáneos, hecho que en América Latina en general y, particularmente en Colombia adquiere relevancia en la consolidación de perspectivas identitarias.

La Danza Zoomorfa traza una ruta hacia la búsqueda creativa de la danza en la Escuela, permitiendo reelaborar códigos y propiciando un acercamiento al folclor colombiano, sin alejar a los participantes de su cotidianidad y en busca, como ya se expresó, de generar rupturas con respecto al esquema repetitivo de esta práctica.

El libro se divide en dos capítulos, el primero se centra en el desarrollo conceptual de la Danza Zoomorfa, sostenido en el sentido de juego coreográfico. El segundo es una recopilación de juegos coreográficos zoomorfos fruto del ejercicio tanto investigativo como creativo del autor. En este caso se sitúan claramente las fuentes consultadas, algunas de ellas vivas, con el fin, no sólo de lustrar al lector, sino de reconocer la autoría y la procedencia correspondientes.

Cabe destacar que tanto las reflexiones teóricas y la definición conceptual, como la recopilación de la muestra representativa que se incluye en este volumen, son fruto proceso investigativo realizado en el marco de la Beca de Creación en Danza Tradicional, convocada por la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte del Distrito Capital, obtenida en el año 2007.

ACERCA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN QUE RESPALDA ESTA OBRA

El proceso de investigación que subyace a esta obra parte de la siguiente hipótesis: el espacio urbano puede, en efecto, ser tocado por la esencia y los significados propios de la Danza Tradicional. Es posible obtener una respuesta positiva de las nuevas generaciones si se asume el compromiso que implica ser maestro o director de Danza Tradicional, mediante un trabajo que, no sólo consista en preservar el resultado de antiguas investigaciones, o en ir al terreno en procura de nuevas-viejas-danzas para traer a los escenarios de la ciudad, sino en plantear propuestas situadas en la realidad de unos seres que tienen dificultades para reconocerse en estos contextos.

La Danza-Teatro como género es una opción que puede contribuir a matizar esa dificultad de reconocimiento por cuanto concentra los elementos expresivos del cuerpo, para crear obras escénicas desde el movimiento, sin alejarse de los principios de la Danza Tradicional, cuya base son los pasos, las figuras y los desplazamientos coreográficos, ligados (en el caso colombiano) a las características y simbolismos de los diversos núcleos folclóricos del país. Desde la Danza-Teatro, es factible proponer al nuevo público urbano, una novedosa mirada hacia el pasado, un reencuentro con la tradición, nuevas formas de arraigo que los inviten a danzar como alguna vez lo hicieron nuestros ancestros, quienes finalmente se reencontrarán en escena con sus descendientes.

En consecuencia a esta obra subyace un fundamento investigativo, teórico-conceptual y metodológico que se manifiesta en el proceso de innovación artística, cultural y pedagógica, implicado en la creación de las danzas y juegos coreográficos zoomorfos

 ISBN 978-958-44-7668-5

seleccionados como muestra representativa para la escritura de este texto ilustrado de carácter expositivo-descriptivo.

La tradición cultural de una Nación –sobre todo de una tan diversa como la nuestra– se construye sobre la base de la polifonía (Bajtín, 1998)[39], a partir de la concurrencia de las muchas y variadas manifestaciones que, paulatinamente, conforman en quienes integran un conglomerado humano, ese 'Yo' esencialmente social que no desplaza al individual, sino que –por el contrario– lo afirma y lo fortalece. Pero… ¿Cuál es la suma de voces y manifestaciones estéticas (danza, teatro, música, literatura, arquitectura, pintura, escultura, cine, vídeo…) que se encuentra en el sustrato la nacionalidad colombiana hoy? ¿Qué elementos nos caracterizan como colombianos y nos dotan de un perfil diferente al de otras culturas de América Latina y del mundo? En la actualidad, gran parte la tradición que sostiene esa nacionalidad y garantiza su subsistencia es ignorada e, incluso, subvalorada por los niños, las niñas y los jóvenes.

Tal es el caso de la Danza Tradicional Colombiana que, aunque reúne muchos de los simbolismos que nos representan como Nación, nutridos por acontecimientos e historias que las múltiples voces de la tradición oral popular ha preservado durante generaciones, ha ido desplazándose frente a otras formas escénicas como la danza contemporánea (entre otras), ya que éstas ofrecen al nuevo público un dinamismo que responde a las necesidades actuales de interacción y de comunicación estética (multimodalidad, rapidez, simultaneidad, vínculos con el cotidiano-urbano, por sólo mencionar algunas).

En consecuencia, es indispensable recrear la Danza Tradicional Colombiana, apoyándose en corrientes y técnicas que enriquezcan puestas en escena que aborden la actualidad y la conecten con el nuevo público. La Danza-Teatro, la Expresión Corporal y el mismo Teatro Contemporáneo, proporcionan elementos que permiten hacer apuestas creativas para llenar estos vacíos de comunicación estética.

Los lenguajes innovadores que se han configurado en las *obras coreográficas*[40] incluidas en este texto, tienen sustento en una minuciosa revisión de la tradición colombiana. Reconstruir mediante la escritura y la imagen los códigos, símbolos y representaciones que se hallan en estas expresiones y, al tiempo, preservarlas en su esencia, reviste vital importancia para las artes y la cultura de nuestro país, sobre todo teniendo en cuenta que este tipo de trabajos, generalmente no cuenta con medios de publicación y difusión distintos a las puestas en escena de las que, eventualmente, se hace registro audiovisual, cuya circulación es restringida y, si bien muestra el producto, no permite observar el proceso (sobre todo en lo concerniente a la investigación y fundamentación) que éste implicó.

El lenguaje, entendido en sentido amplio[41], es un espacio complejo para el entendimiento particular y universal y, por tanto, constituye el medio por excelencia con el que contamos los seres humanos para comprendernos y aclararnos con respecto al problema del sujeto y de su mundo. El lenguaje es, además, el lugar de revelación del Ser; constituye la

[39] Bajtín, Mijail (1986). *Problemas literarios y estéticos*. La Habana: Arte & Literatura.

[40] Las once danzas y juegos coreográficos zoomorfos que se incluyen en este libro, se insertan en la categoría de *obras coreográficas* porque también contienen elementos dramatúrgicos que parten de la recreación de historias breves en su puesta en escena.

[41] Al hablar de lenguaje en **sentido amplio** se alude a cualquier sistema se signos (lingüísticos o no) que usemos para comunicarnos.

 ISBN 978-958-44-7668-5

estructura que cristaliza el flujo y el reflujo del tiempo. Por ello es claro que la escritura, uno de los códigos privilegiados por la sociedad, permitirá en este caso, constituir, en legado disponible para la comunidad, la propuesta fruto de este proceso investigación, ocurrido en un campo en el que no suele dejarse registro. Dicho de otro modo, será el registro escrito el complemento de la expresión multimodal de los lenguajes verbales y no verbales que se conjugan en las puestas en escena de las danzas y juegos coreográficos zoomorfos.

ENFOQUE, DISEÑO Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

La ejecución de esta investigación se asumió desde el enfoque cualitativo, en tanto describe y expone la naturaleza profunda de una realidad específica que ha sido rastreada tanto en campo (previamente, con lo que se aporta un importante insumo para la configuración del texto), como en los referentes bibliográficos más relevantes que tenemos disponibles sobre el tema en el país, los cuales se consignan en la bibliografía.

El proceso se sitúa en un diseño bibliográfico, ya que se basa en textos y estudios desarrollados con antelación (tanto por el autor como por otros investigadores); ahora bien, en tanto investigación de diseño bibliográfico, este proyecto reúne características que identifican los trabajos referenciales, compilatorios, descriptivos y analíticos, en la medida en que busca: a) situar las propuestas coreográficas en el contexto de la investigación en creación; b) reunir en un documento integral los elementos generales de dichas propuestas; y c) describir de modo analítico cada uno de los procesos de configuración de las obras que componen el *corpus*.

La investigación es de tipo descriptivo/explicativo porque centra su atención en las manifestaciones y la evolución de un fenómeno determinado y busca establecer las dimensiones, aspectos y componentes del fenómeno en cuestión.

La recopilación de cada una de las danzas y juegos coreográficos zoomorfos incluidos en este libro está fundamentada en una apuesta investigativa, teórico-conceptual, estética y metodológica que, si bien es explícita y puede percibirse en la puesta en escena, queda ahora a disposición de la comunidad académica y artística interesada en estos temas y problemas, por cuanto se fija en un documento integral que la recoge en espera de su difusión.

PUNTO DE LLEGADA

Como puede apreciarse al hacer un recorrido por los temas y propuestas coreográficas desarrollados en el libro, el texto recoge la experiencia investigativa y creadora del autor frente al hecho pedagógico de *recrear la danza tradicional* a partir de una búsqueda expresiva que acude, en este caso, a las expresiones zoomorfas (base de la pre-danza), elemento esencial para el trabajo escolar con niños y niñas en tanto que permite experimentar nuevas posibilidades expresivas a partir del cuerpo.

Es claro que el trabajo que propone en general el Área de Educación Artística y particularmente el que se realiza en el campo de las Artes Escénicas en los contextos

 ISBN 978-958-44-7668-5

escolares, hace posible el desarrollo de aprendizajes específicos y de habilidades sociales esenciales para la constitución de subjetividades infantiles y juveniles. En este sentido es clave pensar y concretar propuestas de trabajo interdisciplinario que convoquen a docentes formados en diferentes campos en torno a proyectos que involucren al conjunto de las áreas implicadas en la educación de las comunidades.

Adicionalmente el libro constituye una evidencia de los resultados que es factible reunir, organizar y compartir en un soporte que documenta un ejercicio cuya subsistencia ha estado habitualmente en manos de la tradición oral y del efímero registro que los auditorios (formales o improvisados) pueden hacer de las representaciones dancísticas que constituyen el patrimonio inmaterial de una cultura rica Y diversa en países como Colombia. En tal sentido el compendio crítico y descriptivo que aquí se entrega es también un llamado a reunir y documentar el trabajo de los expertos en el tema en obras de lenguaje mixto (escrito, visual, audiovisual), que permitan su circulación en los niveles local, nacional e internacional y hagan posible, incluso, la saludable crítica a la que el trabajo creativo debe ser sometido.

Finalmente cabe destacar que *Anibailando*, permite que expertos y neófitos en el tema de la Danza Tradicional Colombiana, comprendan, contrasten, comparen, reconstruyan y creen Danzas Zoomorfas de las diferentes regiones folclóricas del país; de este modo se contribuye a la presentación de un panorama novedoso de la enseñanza de los lenguajes escénicos en la Escuela y se relieva la importancia de vincular este tipo de expresiones en la formación integral de los individuos.

REFERENTES

- ***BIBLIOGRAFÍA***

Abadía, Guillermo (1983). *Compendio general de folklore colombiano*. Bogotá: Biblioteca Banco Popular.
Barba, Eugenio (1990). *El arte secreto del actor*. México: Ediciones Pórtico.
Cuesta Bejarano, Fredy (1992). *El juego coreográfico, expresión, forma y vivencia de una creación colectiva*. Bogotá: Universidad Antonio Nariño. Trabajo de Grado, Licenciatura en Danzas y Teatro.
Duque Ospina, Luis Fernando (1986). “Cinco coreografías del Tolima”. En: *Nueva Revista del Floclor*, Vol. I, No. 1, Bogotá: Patronato de Artes y Ciencias.
Elósegui, Josefina (1982). *Apreciación de la danza*. La Habana: Pueblo y Educación.
Franco Ferro, Edilson (sf). “La danza del Araguato”. En: *Manual de rondas y juegos infantiles de Colombia*. Bogotá: Patronato Colombiano de Artes y Ciencias.
Fuentes Medrano, Álvaro (2001). *Dramaturgia de la danza contemporánea*. Pamplona, Santander: Universidad de Pamplona.
Gámez Morales, Ángela Constanza (2009). *Hacia la recuperación del Torbellino: la tradición folclórica de Chinavita, un estudio inicial*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Trabajo de Grado, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística.
García Canclini, Néstor (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
Guerra, Ramiro (1999). *Coordenadas Danzarias*. La Habana: Ediciones Unión.
Hernández, Carlos Nicolás (1991). *Santander y su folclor*. Bogotá: Tres Culturas Editores.
Jacob, Ellen (2003). *Danzando. Guía para bailarines, profesores y padres*. Santiago de

 ISBN 978-958-44-7668-5

Chile: Cuatro Vientos.
Jaramillo de Olarte, Lucía (1991). *Trece danzas tradicionales de Colombia sus trajes y su música*. Santafé de Bogotá: Fondo Cultural Cafetero.
Londoño, Alberto (1995). *Baila Colombia: danzas para la educación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
Martín, Miguel (1982). *Del folclor llanero*. Villavicencio: Litografía Juan XXIII.
Monroy, Mónica. La danza como juego, el juego como danza.
Murillo, Nicolás (1986). *"Rondas y juegos del Chocó".* En: *Nueva Revista del Folclor*, Vol. I, No. 5, Bogotá: Patronato de Artes y Ciencias.
Nettl, Paul (sf). *La música en la Danza*. Cuba: Consejo Nacional de Cultura.
Pino, Diógenes (1990). *La tambora: universo mágico*. Cesar: Casa de la Cultura y Turismo.
Plata Martínez, Hanz (2006). *Encantos de Tradición*. Beca de Creación en Danza Tradicional, Instituto Distrital de Cultura y Turismo, I.D.C.T. Temporada de Publicación: Bogotá, Teatro "Delia Zapata Olivella", noviembre de 2006.
Plata Martínez, Hanz (2007). *Juega que Juega*. Bogotá: Secretaría Distrital de Cultura Recreación y Deporte, SDCRD. Beca de Creación en Danza Tradicional. Temporada de Publicación: Bogotá, Teatro Municipal "Jorge Eliécer Gaitán", abril de 2008.
Plata Martínez, Hanz (2009). *Anibailando. La Danza Zoomorfa en la Escena Escolar*. Bogotá: Fundación Obelisco Danza Teatro- Grupo de Investigación Intertexto, UD.
Sachs, Curt (1944). *Historia universal de la danza*. Buenos Aires: Ediciones Centurión.
Zerda, Liborio (1972). *El Dorado*. Tomo II, Vol. 29. Bogotá: Biblioteca Banco Popular.

- ***Discografía***

Ariza, Jorge (1993). "Esto es Torbellino". Álbum *Vuelve el requinto*. Colombia: Sonolux.
Camargo, Martina (2005). "La Pava". Álbum *Aires de San Martín*. Colombia: Producciones Milenium.
Varios Autores (2005). "La Pava". Álbum *Tambora II*. Colombia: Yai Records.
Varios Autores (sf). *CD. Manual de rondas y juegos infantiles de Colombia*. Bogotá: Patronato Colombiano de Artes y Ciencias.
Veloza, Jorge (2005). "Mi Compadre el Chulo". Álbum *Surungusungo*. MTM.

- **Link-Grafía**

www.sinic.gov.co/SINIC/ColombiaCultural/ColCulturalBusca
www.fundacionbat.com.co/noticia
www.geocities.com/usuario_007/grupo_cultural/danzas.htm
www.mundoanuncio.com/anuncio/origen traje danza y música del sapo
www.rae.es (diccionario en línea).

ISBN 978-958-44-7668-5

GESTO DE TRAZAR LA SOMBRA Y LA HUELLA

POR: ADRIANA ROCÍO PÉREZ RINCÓN

DOCENTE L.E.A.- U.D.

RESUMEN

Se trata la noción del retrato como ausencia desde sus origines, en el gesto de trazar la sombra de aquel que se va. Esta noción, se relaciona con la propuesta plástica del artista Oscar Muñoz y sus figuras siempre en el punto intermedio entre la presencia y la ausencia, entre la aparición y la desaparición. Enseguida, la reflexión se centra en esclarecer cómo opera el gesto en la configuración plástica y su relación con el objeto en perdida y su lectura desde el psicoanálisis.

Palabras clave: retrato, gesto, presencia/ausencia, huella, sombra.

ANTECEDENTES

La pregunta que surge inicialmente es la de si es posible una re-lectura y una vuelta sobre la experiencia de investigación y creación que vengo realizando desde el 2005, inicialmente sobre la problemática del retrato como ausencia; reflexión que se materializó en mi proyecto final de pregrado: *El doble la ambigüedad de la presencia*. El tema del retrato pasaría a un segundo plano tanto en la experiencia plástica en el taller como en las lecturas; durante algunos años estuve dedicada al aprendizaje de una lengua extranjera: el francés, para poder continuar mis estudios de postgrado en la universidad de Paris 8, donde seguí el programa de *Esthétique et histoire des Arts plastiques et de la photographie*. En esta universidad me dedique a tomar seminarios y talleres sobre estética, pintura e historia del arte.

Viendo la oferta tan amplia de temas y problemáticas así como de direcciones posibles para orientar un proyecto de investigación, era difícil decidirse sobre cuál sería mi problemática a desarrollar. Es por ello que realicé dos ante-proyectos antes de llegar a plantear la pregunta que desarrollaría en mi proyecto final de maestría. En el primero, trabajé sobre el tema de la ausencia, principalmente basándome en el texto de Freud *Más allá del principio de placer* donde él describe el juego del carretel, también conocido como el juego del *fort-da*. Luego me interesaría en la presencia del cuerpo en el video y la relación que se instaura con el espectador, específicamente en las acciones y performances que el artista Vito Acconci realizó durante los años setentas. Finalmente, en una vuelta hacia mis propias realizaciones recuperé el gesto, como sentido sensible a partir del cual surgen mis reflexiones como artista sobre el retrato. Esta experiencia fue fundamental para entender que la riqueza de mi reflexión estaba en el reconocimiento de

 ISBN 978-958-44-7668-5

mis propias preguntas y producciones plásticas. Desarrollé entonces mi proyecto final titulado: *Geste: glissement corporal spontané. Tracé curviligne, processus et création dans l'espace* en el que trataba principalmente sobre el gesto y la huella. ¿Cómo volver sobre esta experiencia? ¿Cómo recuperar las pistas, los recorridos, reconstruir las encrucijadas y aceptar lo inacabado del gesto en la huella?

RETRATO COMO AUSENCIA

Alguna vez atravesaba un puente peatonal y mi sombra se proyectaba en intervalos sobre el pavimento como una figura que aparecía y desaparecía entre los automóviles. La sombra está asociada con el origen del dibujo. Dibutade hija de un alfarero de corintio al ver la sombra de su enamorado sobre un muro decide trazar el contorno; huella que desde ese momento, será el índice de una presencia-ausente.

"Hay mucho por decir de esta figura alegórica del nacimiento del dibujo y primero del hecho que Dibutade es hija de un alfarero, la alfarería como un arte del tacto, más bien próximo de la escultura, en todo caso próximo de la materia transformada en sus manos (tacto, caricia, palpación.) Dibutade inventa nada menos que un nuevo lenguaje para traducir su sentimiento amoroso y así guarda cerca de sí y a distancia simultáneamente apareciendo/desapareciendo la ausencia vuelta más presente que la presencia misma de su enamorado ausente (perdu de vue)". [42] (Michaud, p. 24)

El gesto de Dibutade puede ser considerado también como el origen del retrato que pone en evidencia la doble condición del retratado presente/ausente. Cuando nos vemos trazados en una imagen, habitamos una ausencia. Oscar Muñoz en sus instalaciones se sitúa en el intervalo justo en el que es imposible decidir si hablamos de presencia o de ausencia. En la instalación *Cortinas de baño* de 1992, Muñoz imprime entre los rastros de agua en una bañera, cuerpos bañándose inclinados y borrosos[43]. Esta vez, fijando un

---

[42] *Il y aurait beaucoup à dire ici de cette figure allégorisant la naissance du dessin, et d'abord du fait que fille de potier, d'un certain art du toucher, plutôt à proximité de la sculpture40 donc, en tout cas de la matière tournée par ses mains (tact, caresse, palpation, etc.), Dibutade invente rien moins qu'un nouveau langage pour traduire son sentiment amoureux et ainsi garder auprès d'elle à distance la trace simultanément apparaissante/disparaissante, l'absence rendue plus présente que la présence même de son amoureux perdu de vue.*

[43] "El logro de cortinas de baño ocurre cuando Muñoz imprime en un soporte transparente y leve, imágenes de bañistas o de salas de baño desleídas, apenas reconocibles, tras el vapor y el agua ya condensada que vuelve a rodar por las superficies. El efecto lo propicia el encuentro del agua corriente que Muñoz instala en el borde superior de la tela transparente, con la tinta que lanza desde un compresor a través de un tamiz fotoserigráfico. Así cuando la impresión se afirma, la integridad de la imagen se ha descompuesto por el correr del agua, y su apariencia se asemeja a la de una cortina de vapor que afecta la visión entera de los cuerpos que cubre.

En este sentido Cortinas de Baño sigue una línea figurativa, aunque con métodos experimentales, en los que el carácter presente e inasible del agua se afinca de manera radical. Y son precisamente esos métodos experimentales los que avisan en esta obra la fusión indisoluble de los medios que en lo sucesivo caracterizarán a Muñoz: la impresión y la fotografía (fotoserigrafía); el dibujo, entendido en el trazo que sobre la imagen hace el goteo del líquido; la instalación comprendida en la extensión bidimensional que hace la cortina de baño, al exigir un espacio

 ISBN 978-958-44-7668-5

momento, ducharse, que a fuerza de repetición cotidiana día tras día, puede parecer casi banal, pero que se convierte en uno de los pocos momentos en el que tenemos una relación directa con nuestro cuerpo. En la obra de Muñoz surge entonces, este momento en el que el cuerpo aparece paradójicamente habitando una ausencia. Reconocemos en esta pieza cuerpos en huella, siluetas o espectros.

En la serie titulada *siluetas* (1974) de Ana Mendieta, la artista traza o esculpe su contorno corporal sobre el terreno irregular en el barro, el rastrojo o la arena. En estas intervenciones el contorno del cuerpo no se distingue claramente, ya que es alterado por los accidentes en el terreno, a veces estas siluetas aparecen como una forma ahuecada, y otras, como una forma que sobresale generando un relieve. El performance-dibujo sobre el terreno que realiza Mendieta queda registrado en video y fotografía.

El espectro es lo que queda, lo que está entre la vida y la muerte, de ahí la connotación terrorífica que se le adjudica al término. El espectro según Regis Debray, “antecede a la imagen y viene del término arcaico “*eidolon,* sombra intangible pero aún corpórea que facilita la figuración plástica.” (Debray, p. 21). El espectro parece estar presente en el retrato aún cuando éste no represente estrictamente alguien que haya fallecido. El retrato independientemente de la técnica o sistema de representación que se use para su elaboración atraviesa un estadio espectral. Para Roland Barthes, la persona que posa para ser fotografiada sufre una *microexperiencia* de la muerte, “La fotografía representa ese momento tan sutil en que, a decir verdad, no soy ni sujeto ni objeto, sino más bien un sujeto que se siente devenir objeto: vivo entonces una microexperiencia de la muerte (del paréntesis): me convierto verdaderamente en espectro.” (Barthes, p. 46). Muñoz en una entrevista se refiere al término espectro para describir la figura humana en sus obras: “poner la figura humana en un plano entre lo real y lo ilusorio donde lo que queda en el punto medio es una cosa espectral, dudosa y confusa (…)”

En sus retratos Muñoz hace aparecer y desaparecer la figura, la configura y la disgrega. Por ejemplo, en *narcisos* la imagen del rostro del artista hecha con polvo de carboncillo sobre el agua sufre un cambio drástico cuando el agua se evapora; lo que sucede entonces es que el polvo del cardoncillo se sedimenta sobre papeles diversos, mapas, dibujos, cartas, etc. De forma análoga, en *simulacros* las figuras dibujadas en el agua se van disgregando a medida que cae una gota de agua en intervalos de tiempo.

En estos ejemplos reconocemos los contornos corporales; una figura presente-ausente que tiene que ver con lo espectral. Con un gesto que circunscribe la figura en su ausencia, aceptando la parte borrosa y contingente, aquello invisible e imposible de trazar como un contorno definido y cerrado. En la figura hay algo abierto hacia lo des-figurado, hacia el fondo, hacia el gesto azaroso y no-representativo.

El interés por el retrato como ausencia ha sido recurrente en mi obra plástica. Los retratos que realizó guardan una ambigüedad entre los rasgos del otro y los propios. He trabajado este tema tanto en el dibujo como en la pintura y siempre me ha interesado mantener una relación muy cercana con los gestos del rostro y de las manos, no desde una mirada

---

circundable en el que la luz pueda atravesar su transparencia para ofrecer así visibilidad a la forma impresa.”(Iovino,p.16)

 ISBN 978-958-44-7668-5

representativa, sino plástica, ya que el gesto es también arrojar, proyectar, generar barridos, incisiones, deslizamientos, empastes, etc.

“Plinio refiere que Protógenes intento plasmar con su pincel la espuma producida por un perro jadeante. Pero no lo consiguió. En su frustración, arrojó la esponja, que había absorbido todos los colores, contra el cuadro. La esponja fue a dar casualmente contra la boca del perro, y el dibujo credo por el impacto reprodujo a la perfección la imagen de la espuma. Según Plinio, otro pintor, Neacles, también arrojó una esponja contra su obra y obtuvo un efecto de espuma saliendo de la boca de un caballo. Estas operaciones implican la capacidad de ver algo “al azar”, reconocer sus posibilidades artísticas utilizarlo convenientemente. Necesitan una visión de transición y metafórica, que define un aspecto crucial del proceso creativo.” (Adams Schneider, P. 212)

La fuerza del gesto de arrojar hace aparecer lo irrepresentable, aquello abierto y desfigurado, en este caso la espuma. ¿Qué sucede con este gesto que deja una huella? En primer lugar, adquiere una materialidad, se distingue sobre una superficie. Hay un momento de visibilidad, es como si se elabora una huella de lo que permanecía en la opacidad. Sin embargo, al llevar a este objeto invisible a la huella de lo visible, éste se pierde allí; se nos aparece en pérdida.

GESTO-OBJETO EN PÉRDIDA

La relación de objeto en el psicoanálisis freudiano está relacionada con la primera experiencia de placer del recién nacido cuando es alimentado por su madre. Es en esta relación que el niño reconoce su dependencia de la madre y posteriormente la separación del objeto (seno) que creía le pertenecía. Hay entonces una serie de separaciones y pérdidas que propician el espacio necesario para los juegos y el desarrollo de la creatividad (Winnicott).

“En psicoanálisis, el término “objeto” designa a toda persona, animal, cosa o idea en la que se invierte energía. Freud menciona por primera vez dicho objeto en 198, en términos que posteriormente denomina anaclíticos (del griego *anaklitos*, que significa “retroceso” y denota desamparo o dependencia). Cuando un niño desamparado recibe satisfacción de alguien, se crea un nexo; a la inversión de energía del niño en ese alguien que se produce como resultado, Freud la denomina “catexis”, (del griego *Kathexis*, que significa apropiarse de algo.)” (Adams Schneider p. 191).

El gesto implica un gasto de energía sobre un objeto, un espacio, una superficie, etc. de ahí, la necesidad de plantear una relación entre el gesto, la huella y la relación de objeto. El acto de darse en un gesto está marcado por la necesidad de apropiarnos de algo, de investirlo gestualmente y así recrear la presencia del objeto que está irremediablemente perdido. En un aparte del texto *Más allá del principio de placer* Freud describe los mecanismos inconscientes ligados al juego de su nieto Ernst quien arroja y recupera un carretel en madera atado a un cordón. La novedad de este texto reside en la relación que se instaura entre pérdida y satisfacción.

“El niño tenía un carretel de madera atado con un piolín. No se le ocurrió, por ejemplo, arrastrarlo tras de sí para jugar al carrito, sino que con gran destreza arrojaba el carretel al que sostenía por el piolín, tras la baranda de su cunita con mosquitero; el carretel

ISBN 978-958-44-7668-5

desaparecía ahí dentro, el niño pronunciaba su significativo "o-o-o" (se fue), y después, tirando del piolín, volvía a sacar el carretel de la cuna saludando ahora su aparición con un misterioso "Da" (acá está). Ese era pues el juego completo, el de desaparecer y volver." (Freud, p.15)

El misterio y la satisfacción del juego del carretel residen en la posibilidad de perder para recuperar. El piolín o cordón atado al carretel es el mecanismo que permite la re-aparición del objeto. En su interpretación Freud concentra su atención en el aspecto psíquico del juego; el aparato psíquico busca disminuir el sentimiento de displacer ligado a la partida de la madre, a través del juego de la ida y la vuelta del carretel. En el juego del carretel es el niño quien decide simbólicamente sobre la ida o vuelta de su madre, claramente el momento más esperado es aquel del regreso, el instante mágico en el que con un solo gesto de la mano se recupera el carretel.

BIBLIOGRAFÍA

ADAMS, Laurie Schneider, *Arte y psicoanálisis*, Madrid, editorial Cátedra, trad. Maria Luisa Rodríguez Tapia, 1993.

BARTHES, Roland, *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*, Barcelona, Ediciones, Paidós, trad. Joaquim Sala-Sanahuja, 1992.

DEBRAY, Regis, *Vida y muerte de la imagen. Una historia de la mirada en occidente*, Barcelona, Paidós, trad. Ramón Hervas, 1994.

FREUD, Sigmund, *Obras completas*, Vol. XVIII, "Más allá del principio del placer", p. 3-17, Buenos Aires, 2004.

IOVINO, María, *Oscar Muñoz. Volverse aire,* Bogotá, Ediciones Eco, 2003.

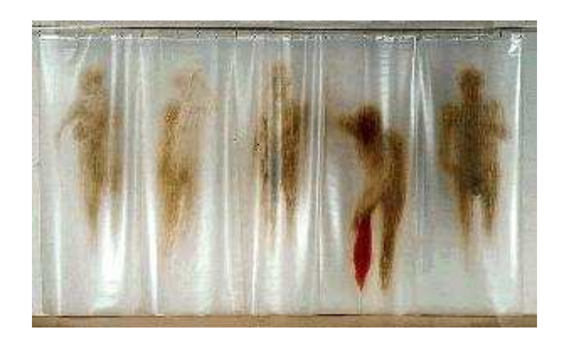
MICHAUD, Ginette « *À dessein, le dessin*» : Derrida, ou Comment (ne pas) parler de l'art »
(Département des littératures de langue française, Université de Montréal) Coloquio Internacional *Jacques Derrida : hostilidades y hospitalidades,* Bogotá, 13-17 de septiembre de 2010.

WINNICOTT, Donald, *Realidad y juego,* Barcelona, editorial Gedisa, 1995.

Sitios Web
PREMIO NACIONAL DE CRÍTICA OSCAR MUÑOZ: SKIA-GRAPHIA Y TOPO-GRAPHIA
http://premionalcritica.uniandes.edu.co/textospremio/OscarMunozskiagraphiatopographia.pdf

 ISBN 978-958-44-7668-5

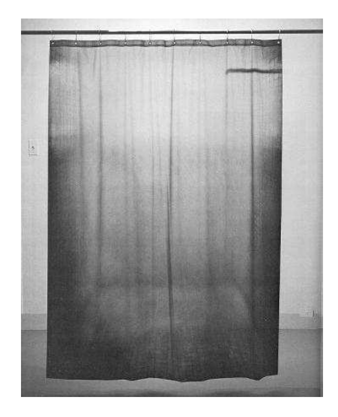
IMÁGENES OSCAR MUÑOZ



Oscar Muñoz, *Cortinas de baño*, 1992, pintura, acrílico sobre plástico, 190x375 cm.

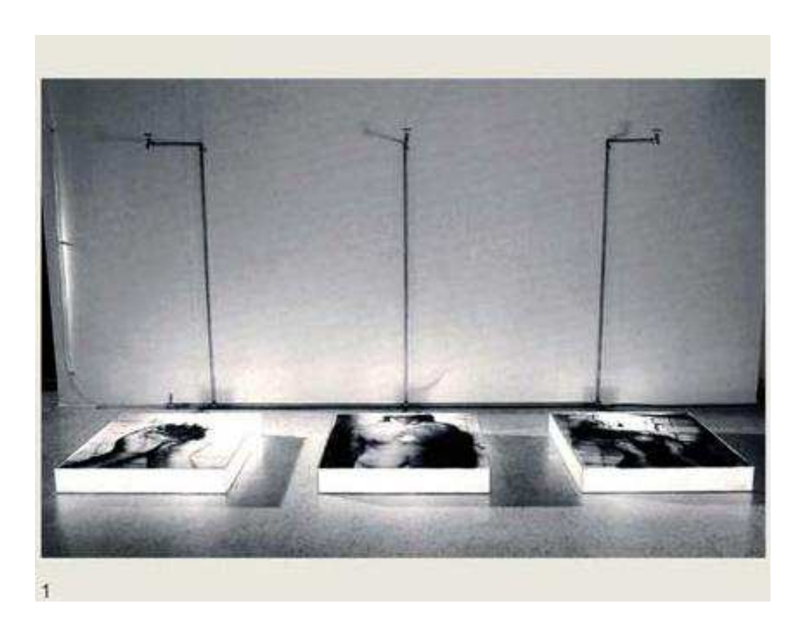


Serie Cortinas de Baño, 1986



Serie Cortinas de Baño, 1985

 ISBN 978-958-44-7668-5

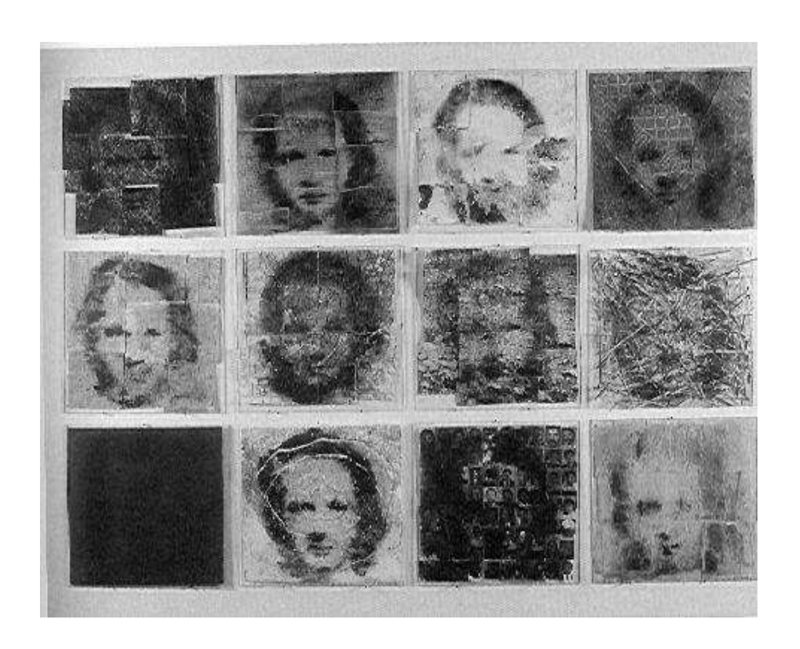


Simulacros, 1999

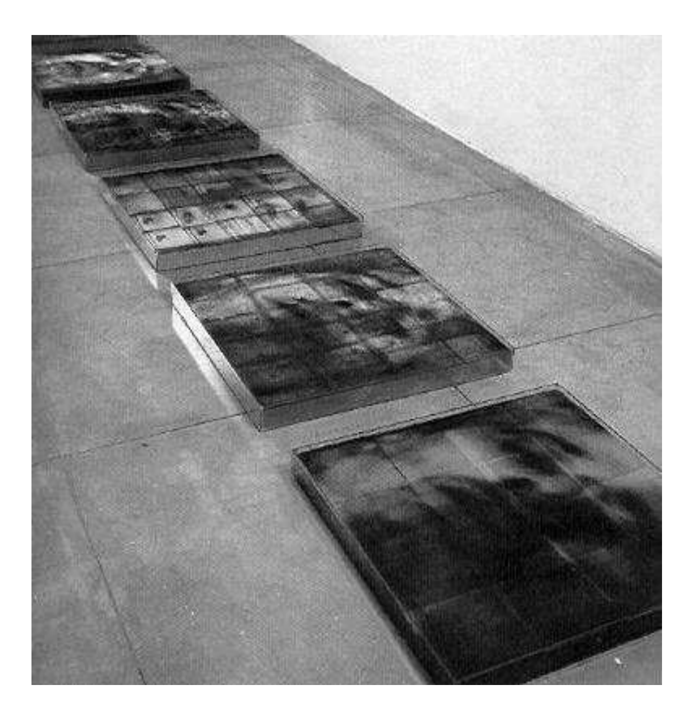


Simulacros, fotografía de la instalación en la exposición "Re- {cámaras} espacios para una fotografía extendida", Bogotá agosto-octubre de 2010.

ISBN 978-958-44-7668-5



Narcisos, 1994



Narcisos, 1987 (Narcisos en proceso de evaporación)

ISBN 978-958-44-7668-5



Narcisos en la exposición *Philagraphika* http://www.printeresting.org/tag/oscar-munoz/philagraphika

 ISBN 978-958-44-7668-5

INTERDISCIPLINARIEDAD EN LEA *DE LA UTOPÍA A LA CREACIÓN*

EDGAR MAHECHA LANCHEROS

ESTUDIANTE L.E.A.- U.D.

RESUMEN

La licenciatura en educación artística de la Universidad Distrital Francisco José de caldas es el lugar donde mi reflexión tiene lugar, esta se centra en lo que se plantea dentro de el aula de clase como una exigencia de nuestra praxis como estudiantes y es la llamada interdisciplinariedad, una posibilidad que según mi punto de vista se puede ejercer no desde el dominio de las artes en general, sino en la posibilidad de encontrar la comunión de los lenguajes y abordarlos desde la disciplina con la que el estudiante tiene mayor afinidad y desde esta proponer ejercicios no solo pedagógicos sino creativos que aporten a su praxis como docente; haciendo uso de elementos comunes en las artes como la composición, el ritmo, el cuerpo la textura etc, que en unas se aborda desde los objetos visuales, en otra desde la escritura de un texto, en otra desde el sonido y por último desde el trabajo del cuerpo en el escenario.

palabras claves: Oficio, creación, interdisciplinariedad, composición, investigación.

Se escuchan los acordes de un piano acompañado de un grupo de voces que tratan de seguir fielmente sus sonidos, el maestro dice: ¡dígale de cualquier manera, pero afine! , al lado, como si se tratase de un mundo distante que tiene lugar en el salón contiguo, unos pies se mueven, saltan, corren, estiran, al igual que las manos, troncos, brazos de un grupo de estudiantes; respiraciones agitadas hacen parte de esta otra forma de sentir el arte, se camina un poco y se tropieza con un maestro que no deja de moverse, que habla de cine, de poesía, pintura, escultura, performance y que termina su clase sumergiéndonos en una película de Pasolini. Se bajan las escaleras, se oye que hablan de pedagogía, de arte, se sigue tu camino y cómo si se tratase de un corto de Buñuel, gente que dibuja perspectivas, otros que hacen grabados, unos hablan de color, otros tocan guitarra, otros cuentan sus escritos y así se vive el día a día, entre las clases de investigación y las de lengua materna, entre el moverte y el pensar, pues bien se sabe, que se esta en LEA.

Cómo sujetos expuestos a estos procesos sensibles que van desde lo corpóreo, hasta lo sonoro, pasando por lo literario y lo plástico-visual, tenemos hoy, más herramientas que un virtuoso de la técnica para poder proponer nuevas formas de contar y ver el mundo, no solo desde la disciplina, sino desde la re-significación de cada una y de las técnicas que estas componen, herramientas y pensamientos, símbolos e imágenes que cruzan nuestra practica cómo docentes, pues crear es un acto de sublimación del espíritu, un momento de regocijo del ser, es algo humano, no de elegidos, “*no es el virtuosismo lo que da el*

 ISBN 978-958-44-7668-5

estilo sino las falencias"[44] cómo lo explicaba el maestro Botero de forma tan magistral, esas dificultades que nos obligan a cuestionarnos sobre la trascendencia y validez de nuestros actos, sobre el verdadero significado de crear y qué crear, sobre la posibilidad de dibujar con el cuerpo o el sonido, pintar con las palabras, de hacer poesía con los objetos o simplemente contar historias con símbolos, miradas, movimientos, ó silencios.

Crear en LEA entonces se torna en un requerimiento que va más allá de la pretensión del ser artista, es una necesidad ética del docente, esa que no se puede resolver con el simple acto de la cátedra magistral, púes demanda una praxis, un hacer, un oficio, y por ende una creación, es allí donde las preguntas y las respuestas surgen, donde el acto pedagógico del arte tiene su génesis *"En el comportamiento creativo el individuo ya no se contenta con sólo utilizar lo adquirido, sino que se muestra capaz de elaborar nuevos modelos de respuesta*"[45](*citando a Jaoui*); no es, creo yo, convertirse en el profe multifuncional, ser músico, bailarín, escritor y pintor, esa no debería ser la pretensión, púes es sabido por todos que cada quién llega a esta casa con algún interés, una razón para investigar, una necesidad que busca respuestas.

El contraste es otro de los elementos que se manifiesta de diversas maneras en cada lenguaje, pues cada uno define sus propias características, pero no por eso diferentes ni distantes, en la música se ve desde lo grave y lo agudo, lo piano y lo fortte, en lo escénico de manera más literal arriba y abajo, adelante y atrás, lo plástico-visual lo muestra en cada composición, "*en la intensión de comunicar(…) la necesidad de un equilibrio(…) horizontal y vertical, tensión, en la atracción al ojo; en definitiva el tamaño, la ubicación y distribución en el espacio*"[46]. De igual modo en la literatura la composición se manifiesta, desde el verso, el conteo silábico, la rima y así, cada una, nuevamente desde su lenguaje nos muestra como maneja elementos que son comunes entre ellas.

Ser interdisciplinario no debe ser reciclar trabajos de una materia para presentarlos en otras, tampoco lo es dibujar instrumentos en plásticas si soy músico o baletas si soy bailarín, la interdisciplinariedad va más allá, como lo he mencionado antes es un proceso investigativo que tiene su génesis en la practica del oficio, en el cuestionarse desde las dificultades y no desde los dominios, es hallar esos elementos recurrentes, comunes, entre cada disciplina del arte que estudiamos, como lo argumenta Edgar Morín "*interdisciplinariedad puede también querer decir intercambio y cooperación, lo que hace que la interdisciplinariedad puede devenir en alguna cosa orgánica*."[47] Entonces nuestro deber como académicos del arte y la pedagogía, es construir desde nuestro quehacer ese nuevo lenguaje desde la disciplina que dominamos, un lenguaje que se vale de las otras disciplinas para discursar con criterio y amor nuestra forma de ver y entender el mundo.

Otro ejemplo claro de lo expuesto anteriormente es la obra Arquitectura sonora de Leonel Vásquez, estudiante egresado de la Academia Superior de Artes de Bogotá (ASAB) cuya monografía recibe el nombre de Arquitectura Sonora; obra que recoge, como su nombre

---

[44] Fernando Botero-2008-*ELECTIVA EL DIBUJO CÓMO COMUNICACIÓN*-LEA

[45] Galia Sefchovich-1985-*HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA CREATIVIDAD*-Edit Trillas.

[46]Donis A. Dondis- 1976- *La sintaxis de la imagen: COMPOSICIÓN: LOS FUNDAMENTOS SINTÁCTICOS DE LA ALFABETIVIDAD VISUAL*- Edit Gustavo Gili

[47] Edgar Morín-*Ensayo sobre LA INTERDISCIPLINARIEDAD*-www.pensamientocomplejo.com.ar

 ISBN 978-958-44-7668-5

lo indica los sonidos de una arquitectura destruida, la cual se vio obligada en los procesos de modernización de la Bogotá a abrirle paso a Transmilenio; Leonel realiza un registro sonoro de todas las actividades previas a la demolición de una casa, niños corriendo, abuelos peleando, gritos, caminatas, trasteos, hasta dejar la casa vacía, sola… diseña una estructura metálica la cual soportaría bafles del tamaño de las puertas y ventanas que existieron en la casa, e irían ubicados en las mismas zonas de estos, el sonido de unos niños que alguna vez corrieron por toda la casa va pasando de bafle a bafle hasta dibujar en la imaginación del espectador un recorrido ascendente, como si ellos subieran unas las escaleras[48], aquí lo sonoro toma otra connotación, deja de ser música o ruido y se torna en una especie grafito, uno que tiene la capacidad de dibujar en la mente del espectador los momentos y personajes que allí habitaro;, lo escénico esta determinado por el recorrido que obliga a hacer la estructura, ese camino que se traza al visitante desde el sonido y la posición de los bafles, aquí lo interdisciplinario se manifiesta para dar vida a una arquitectura del sonido.

John Cage compositor, instrumentista, filósofo, teórico musical, poeta, artista y pintor, a quien estas disciplinas dotaron de otra visión del arte y sobre todo de una percepción diferente de la música, una música que no solo venia de los instrumentos sino de los momentos, contextos y personas, 4´33” de 1952 su composición más conocida interpretada primero por David Tudor propone una pieza que dura 4 minutos y 33 segundos, 4 minutos y 33 segundos de un absoluto silencio, donde la partitura solo sugiere al interprete realizar varios cambios de postura hasta que el tiempo finalice, aquí la intención escénica del interprete es vital, pues debía dar la intención de que tocaría una pieza real, una performancia que estaba dada por la reacción del publico a su incomodidad con el silencio, los bostezos, cuchicheos y rasponazos de garganta eran los contenedores de la música de esta obra, las notas que se inscribían es esta partitura viva.

Para mi entrega final de Apreciación musical, la cuál curse con el maestro Rafael Pérez, propuse la fusión del lenguaje musical y el plástico, mi propuesta se centraba en crear un dibujo a partir de una pieza musical del compositor Colombiano Héctor Fabio Torres. Sombrío[49] es un pasillo, pieza compuesta para un cuarteto típico colombiano y llegó a mí en la clase de investigación IX de la mano de la maestra Martha Lucia Barriga, abriéndome el espectro a una creación plástica que se enriquecía desde las otras disciplinas, en este caso la música, ahora el reto era encontrar, como lo he mencionado desde el inicio, esas características compartidas entre la música y la plástica, primero determinar cuales eran los elementos que cada una dominaba y después la obra.

Entendí que la música se componía de una melodía, que a su vez se conformaba de un rango melódico, una clave, intervalos, alteraciones, armaduras y escalas y que esto en la plástica equivalía al punto y la línea, que a la armonía de la música la integraba los acordes, las modulaciones y las cadencias y a su vez lo podía ver en el lenguaje plástico-visual desde la composición, ese equilibrio visual, que el ritmo y con él, el pulso, el acento,

---

[48] Leonel Vásquez -2005-*ARQUITECTURA SONORA*- archivo personal del artista.

[49] Hector Fabio Torres- *SOMBRIO CONCIERTO U. JORGE TADEO LOZANO*. - http://www.facebook.com/home.php?#!/video/video.php?v=1284549590577

ISBN 978-958-44-7668-5

y el patrón, serían los que darían la textura y las formas en mi dibujo; entonces tendí un puente que dio como resultado una pieza abstracta bidimensional, pues eso era lo que me sugería la forma de la canción en mención, así inicie mi trabajo interdisciplinar, albergando más preguntas que respuestas, buscando referentes, escuchando y bocetando, re-escuchando y plasmando, hallando un sentido, para producir lo que para mí es una necesidad inmanente al arte, la imagen poética. El resultado seis piezas de un dibujo, que busca no sugerir una forma de lectura, sino un encuentro y desencuentro entre la música y el dibujo y que el espectador halle elementos comunes entre ambos lenguajes, pero también sus diferencias y así genere una nueva lectura de la imagen y la canción a partir de su libre asociación.

Entonces ser interdisciplinario se torna en una posibilidad inmanente a nuestro ejercicio docente, va más allá del simple hecho de dominar o preferir un lenguaje del arte, es una búsqueda, un acto investigativo que se gesta en los pasillos y los salones de nuestro proyecto, en la charla con el otro y la posibilidad de enriquecernos con su conocimiento, es poder realizar un ensayo desde el cuerpo y no las palabras, de oír la sonoridad de las palabras, de establecer nuevas cartografías y formas de recorrerlas, es simplemente dejarnos seducir por la posibilidad de proponer nuevas formas de ver y estar en el mundo.

ISBN 978-958-44-7668-5

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL ENTORNO WEB 2.0

YULY PAOLA BERNAL ESTUPIÑAN.

JORGE ENRIQUE OLARTE CAMPUZANO

JESÚS DAVID TORRES PINZÓN

ESTUDIANTES L.E.A.- U.D.

RESUMEN

En el presente texto exploramos diversos aspectos relacionados con la Educación Artística y la Web 2.0, acercándonos a esta última no desde sus posibilidades o características técnicas sino como un espacio social donde confluye el arte, la ciencia, la tecnología. En el cual la academia, la formación y la educación entran a generar posibilidades comunicativas pero también son trastocadas en su diálogo con las nuevas tecnologías. En este nuevo habitad se cambian las formas de comunicarnos, exigiendo por lo tanto cambios en la pedagogía, generando que la actividad del educador artístico asuma nuevos roles tanto en la institución como en los procesos educativos. El cambio en la percepción de la realidad por las avalanchas de información nos lleva como docentes a formular nuevos paradigmas en la pedagogía.

Palabras clave: Educación Artística, Web 2.0, TICs.

Nos hemos interesado en los aspectos educativos de la Web 2.0. En la presente ponencia trataremos sobre la primera fase de investigación concerniente a la indagación de antecedentes y contexto de nuestro proyecto *Creación de sitios educativos en la web 2.0*[50]. Para iniciar es necesario identificar cuatro etapas claves en el desarrollo de Internet[51]. 1. La primera fase experimental que comprende desde finales de la década de los 50 hasta inicios de los ochenta, caracterizada por sus usos académicos, científicos y militares. 2. A inicios de los ochenta inicia la primera masificación a pequeña escala implementándose aplicaciones en el mundo de los negocios, nacen los News (noticias) y correo electrónico (e-mail) 3. "*El 30 de abril de 1993 el CERN*[52] *anuncio que la Word Wide Web (W.W.W.) el software creado por Tim Berners-Lee pasaba a ser de dominio público y por tanto podía ser utilizado de manera totalmente gratuita por cualquier persona o empresa"*[53]. Este software facilita considerablemente el uso de Internet dejando de ser un lenguaje especializado, con el uso a gran escala mundial de la W.W.W. o telaraña mundial se considera que inicia otra era de Internet. 4. La *Web 2.0* es un término empleado por un número cada vez más grande de personas para reunir un conjunto de

[50] Título provisional.

[51] En este documento utilizamos la palabra Internet sin género, contrario al uso de algunos autores que denominan El Internet o La Internet.

[52] Organización Europea para la Investigación Nuclear.

[53] NAFRíA, Ismael. Web 2.0. Gestión 2000. Barcelona: 2008, p 25.

 ISBN 978-958-44-7668-5

características políticas, sociales, económicas, estéticas y técnicas propias de Internet desde el año 2000 (aproximadamente) hasta la actualidad.

La Web no para de desarrollarse, para el año 2010 se esperaba que la *Web 3.0* o *Web Semántica* ya estuviera en funcionamiento pero para la época no se contó con el desarrollo tecnológico suficiente. También vienen desarrollando la Universidad de California (Berkeley), la Universidad de Duke, la Universidad de Texas (Austin) y la Universidad de Washington la *Web 4.0*, *Web Ubicua* o de sistema operativo *Web OS*.

Por el momento sigamos caracterizando la *Web 2.0.* Técnicamente la Web es un software que facilita el uso de internet, este nuevo uso genera cambios sociales con su desarrollo. Empiezan a aparecer ideas basadas en gran parte en implicar a los usuarios en la creación de los contenidos que se publican en la Web*, Inteligencia colectiva*. Surgen nuevas tecnologías que facilitan y agilizan la consulta de información. Aumenta considerablemente el número de conexiones de alta velocidad y la calidad de las mismas lo que facilita que los usuarios puedan realizar más cosas y hacerlo con mayor rapidez. Penetra la cotidianidad familiar haciendo accesible Internet desde la infancia. Inicia la trasmisión masiva de datos en sus diferentes formatos en archivos de vídeo, textos, sonidos, música, imágenes, multimedia. La industria comercial termina de perfilar a la Web como el predecesor directo de la industria publicitaria antes controlada por la radio y la televisión, es por esto que los grandes cambios dentro de las formas de conexión y comunicación entre usuarios van a estar acompañadas de grandes marcas comerciales. Las redes sociales se expanden por el mundo llegando a ser transnacionales con usuarios que en cantidad supera a los habitantes en la gran mayoría de países[54]. “La web es un espacio social antes que tecnológico”[55]

Con la masificación de datos en circulación se advierte un desmejoramiento en la calidad de contenidos, faltas de garantía en los derechos de autor, también cierto temor a la centralización absoluta de datos (proyecto Google) y exigencias económicas por uso de datos o servicios. Algunas corrientes consideran que la facilidad al acceso a los datos no garantiza el deseo de buscarlos, se diferencia entre datos y conocimiento. No se tiene claro hasta qué punto el uso de la Web contribuye a que se siga abriendo la brecha norte/sur. Para otros La *Web 2.0* o *Web Social* como tal no existe o es solo un paso intermedio entre el nacimiento de la Web y la *Web 3* que reúne la idea completa de Tim Berners-Lee.

Una gran protagonista de Internet y de la Web es la academia. En ella se ha generado gran parte del conocimiento necesario para que la red exista. Internet antes que una plataforma para las redes sociales y más allá de un programa de defensa, en su esencia es un proyecto académico y científico donde han confluido el arte, la ciencia, la tecnología y en el cual se confía que contribuya en algo al mejoramiento de las condiciones sociales. En Internet tienen lugar iniciativas que buscan reflexionar entorno a la identidad y memoria orientándose hacia la comunicación alternativa.

Al sector educativo le ha brindado beneficios como la facilidad de conectarse a diferentes bibliotecas y universidades nacionales e internacionales, museos, centros de investigación, acceso a publicaciones, traductores, foros, conversaciones, trabajos

[54] En el mes de Julio del 2010 la red social Facebook anunció que superó los 500 millones de usuarios activos.
[55] CARMONA, Edgar; LEAL, Sandra; LOZANO, Félix. Herramientas Web para la Educación, Colombia: Arte Imagen, 2008; p. 77.

 ISBN 978-958-44-7668-5

grupales, formas de trabajo sincrónicas y asincrónicas. Con gran variedad de materiales didácticos que incluyen trabajos audiovisuales, musicales, fotográficos, hipermediales. Facilitando el entendimiento sobre muchos temas, dando paso a una transdisciplinariedad que se ha vuelto prioridad para ser eficaz dentro de la red.

Los sitios Web institucionales han colaborado a procesos complejos como Acreditación. Han aportado a optimizar servicios a estudiantes docentes y administrativos .Crean espacios y dinámicas de eficiencia para profesores. Optimizan la gestión institucional. Desarrollan nuevas competencias en la comunidad y en la institución. Disponen de medios para crear y fortalecer vínculos con egresados y otros grupos poblacionales de interés. Contribuyen al mejoramiento de imagen y posicionamiento. Apoyan iniciativas a propósitos estratégicos de la institución, entre otros, como: presencia, movilidad, cobertura, internacionalización, accesos a recursos para la investigación, fomenta la creación de comunidades de investigación, hay mayor integración de aprendizajes.

"Los ambientes virtuales o ciberespacio, conforman un <<espacio del saber>> que según el filósofo francés Piere Levy, <<incita a reinventar el lazo social alrededor del aprendizaje recíproco, de la cinergía de competencias, de la imaginación y de la inteligencia colectiva"[56]. Los espacios educativos como las universidades se transforman ya que dentro de las exigencias del mercado laboral y profesional la formación universitaria no sirve para toda la vida, se piensa con frecuencia en el "*life long learning" –una formación* a lo largo de toda la vida- que nos permita actualizar periódicamente los conocimientos[57].

El problema técnico de disponibilidad y acceso a la Web por parte de las instituciones educativas a nivel superior está casi resuelto, ahora se trata de mantener y actualizar los sitios para que sigan funcionales y atractivos. En muchos casos también son espacios de formación apoyando a la formación presencial, a distancia o como formación virtual. La nueva brecha es "llevar a la Web la información y el conocimiento generado en seminarios, foros, conferencias y artículos, entre otros, hacia lo que hemos llamado el espacio personal y social"[58]. Un espacio de difusión donde se compartan los resultados de investigaciones, galerías con trabajos de clases, registro de eventos, indagaciones de la comunidad[59].

Un gran porcentaje de la totalidad de los sitios educativos disponibles en la red tienen más características de *Web 1* que de *Web 2*, poseen: información limitada, fija y obligatoria. Solo se puede hacer labor de actualización de muy pocos datos. No hay posibilidad de creación de contenidos por parte de la comunidad, hay unidireccionalidad en la transmisión de mensajes. No es posible ingresar otro tipo de textos, imágenes o vídeo. Tienen información general de la institución como ubicación y contactos. Todas estas son características de los primeros sitios *Web 1*.

Ahora se propone que la academia asuma un rol más cercano a la interacción servidor-usuario de la *Web 2.0*. Que se comunique también por medio de las redes sociales, con información flotante en álbumes de fotografía, vídeos alojados en servidores de fácil acceso como You Tube. Con información específica y ampliada sobre pensum y actividades. Espacios de visibilización y difusión de trabajos, proyectos de estudiantes y

[56] Ibíd. p.52.
[57] Ibíd. P 34.
[58] Ibíd. p.44.
[59] En comunidad se incluye estudiantes, egresados, profesores, administrativos y personas que desde vínculos externos aporten a y comenten sobre lo publicado y otros temas de interés.

 ISBN 978-958-44-7668-5

profesores, actividades y procesos. Generando vínculos por medio de la red con otras entidades como: ministerios, entes nacionales y locales, museos, galerías, editoriales, productoras, centros de investigación, que fomenten la movilidad y la transdisciplinariedad académica. En cuanto al diseño visual del *site* hay corrientes que se inclinan hacia la versión beta perpetua, en la que tanto las formas como los contenidos varían según las necesidades o los acontecimientos como en Google. Un proyecto Web nunca se acaba y en cuanto a la *Web 2.0* su éxito radica en la capacidad que tenga para hacer partícipe a su protagonista: el usuario.

LA *WEB 2.0* Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

En el *Plan Decenal de Educación 2006-2015* de Colombia, se concibe Internet como una herramienta aliada por su gran capacidad de interconexión entre las personas. *La Ley General de Educación* en su artículo primero, plantea que la misión de la educación debe ser formar integralmente a los hombres y mujeres de nuestra sociedad, para hacer frente de manera creativa y constructiva a los retos de un mundo cambiante y cada vez más exigente, plantea como mediante las nuevas tecnologías y los distintos canales de comunicación, podemos generar distintos procesos pedagógicos y educativos orientados a generar cambios sociales.

Hay varias consideraciones sobre Internet con diferentes enfoques, como el de los *Derechos de Internet* que tienen que ver con acceso y derecho a tener sitios en la red, también se viene hablando de *analfabetismo digital*, tema que es importante estudiarlo con detenimiento ya que es necesario realizar campañas de alfabetización sobre uso de Internet, pero más importante aún es definir cuando se es analfabeta digital y cuál es el mínimo de conocimientos que se deberían transmitir.

El acercamiento al arte por medio de la educación artística está firmemente ligado a la cultura actual, el perfil del educador artístico le puede permitir comunicarse con las distintas instancias de un proyecto *Web 2.0.* Si bien dentro de su formación como docente no están las competencias para elaborar tareas de programación o diseño, si puede generar sentidos propositivos y críticos que contribuyan al proyecto, enfocarse hacia la gestión de recursos, gestión de creatividad y gestión de conocimiento. Los espacios en sus aulas de clase podrían ser laboratorios Web destinados a investigar con comunidades afines en cualquier parte del mundo. La educación artística colaboraría a llevar al arte a trascender el espacio de lo físico para seguir navegando en el espacio de lo intangible.

Un(a) docente en educación artística por su formación interdisciplinar tiene herramientas suficientes para generar contenidos Web: la creación literaria, de imágenes estáticas y en movimiento que manejen una apropiada gramática visual, acciones performaticas, explorando el audio con paisajes sonoros o música según sus alcances. Es de gran importancia que los actuales y futuros docentes amplíen sus conocimientos de Internet, la evolución del estudiante es un reto a la capacidad operativa del profesor.

Si bien hay proyectos Web que por su complejidad técnica requieren una gran inversión económica que por lo general las instituciones educativas en Colombia (sobre todo en el caso de la educación básica) no están dispuestas a asumir, también es cierto que la *Web 2.0* ofrece sitios totalmente gratuitos que no requieren gran conocimiento en informática y cuyo funcionamiento se puede aprender de forma individual o con tutoriales que también están en la red, como es el caso de las páginas Web de Wordpress, los blogs en Blogger, Myspace, los canales en You Tube, todos estos son sitios susceptibles a ser utilizados

 ISBN 978-958-44-7668-5

para generar procesos comunicativos y en los cuales se pueden hacer propuestas desde el campo de la estética y el arte. Se va ampliando la necesidad de entrar a manejar las herramientas actuales mientras estas se van simplificando.

En cuanto a la educación básica se tienen varias inquietudes, la primera tiene que ver con la llegada de la Web a la cotidianidad de los núcleos familiares. Algunos padres educadores creen que el enfrentar un niño a Internet no es lo más indicado, que aprenden más en relación con otros niños o jugando con árboles, pelotas, plastilinas etc. Otros confían en las capacidades cognitivas generadas de uno de los principales usos de los niños: los vídeos juegos o el uso de cualquier software. La gran pregunta es ¿cómo desarrollar pensamiento crítico con el exceso de información?

Los niños se acoplan fácilmente a las nuevas tecnologías, ahora tenemos que pensar en una infancia más compleja ya que estamos en un una época sin precedentes en la historia humana, la implementación de la interconexión global[60]. Los niños realizan simples ejercicios de interconexión con personas que saben están en lugares físicamente lejanos, se comunican a través de la Web sincrónica y asincrónicamente, al cambiar la forma de comunicarnos es necesario cambiar de pedagogía.

Es poco lo que se avanza en la escuela en todos estos temas tanto en recursos físicos como humanos. Son contadas las instituciones educativas que cuentan con un sitio Web con características *Web 2.0*. Es necesario generar propuestas a esta problemática desde la educación artística, la buena conjugación de estos elementos nos pueden colaborar en la formación de sujetos críticos a través del arte.

En una conferencia en la Universidad Distrital de Bogotá, el profesor José Martín Barbero al resaltar la importancia del campo del desarrollo técnico como mayor potencializador de la creatividad, ya que es en él donde se resuelven aspectos prácticos. Realizó una analogía del funcionamiento del cerebro humano con un computador, la cual percibía como una *aleación*, como en el caso de los metales donde cada uno optimiza al otro[61], ahora funcionamos con otra parte del cerebro: el computador, con una extensión mucho más amplia: Internet. Internet brinda un conocimiento intuitivo al usarse, al afrontar las diferentes funciones que brinda la red obliga a lograr entenderla para satisfacer necesidades básicas de comunicación.

Uno de los principales problemas de la comunicación en la actualidad es el exceso de ella. Diariamente nos enfrentamos a un sin número de fuentes que muchas veces son contradictorias. Para pensadores como Jean Baudrillard ese exceso crea una ilusión que simula la realidad y termina por matarla. En un primer acercamiento a nuestro objeto de estudio nos atrevemos a realizar una propuesta. Ya que la virtualidad y la ilusión (o sea lo que no sucede pero se presenta como tal) son partes innegables de la sociedad contemporánea y están regulando decisiones y acciones ¿es posible que lejos de asistir a la muerte de la realidad estemos presenciando el desdoblamiento de ella? El desdoblamiento entendido como la posibilidad de separar una parte física de una inmaterial, como separar el alma del cuerpo sin que inicien existencia separadas si no

[60] Con todas las ventajas y desventajas que ellos conlleva.

[61] En 1974 Vinton Cerf y Bob Khan (actualmente considerados los padres del Internet) descubrieron que los computadores como las personas son gregarios y funcionan mejor cuando están conectados entre sí.

 ISBN 978-958-44-7668-5

paralelas. Desde ahí por ejemplo la labor del educador podría estar encaminada en colaborar en la distinción de una y la otra entendidas en una relación simbiótica.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, Erica. *Internet edición 2005*. Madrid: Ediciones Anaya. 2004.
BAUDRILLARD, Jean. *El Crimen Perfecto,* Barcelona: Anagrama. 1996.
CARMONA, Edgar; LEAL, Sandra; LOZANO, Félix. *Herramientas Web para la Educación*, Armenia: Arte Imagen. 2008.
NAFRÍA, Ismael. *Web 2.0*., Barcelona: Gestión 2000. 2008.
NANE, Sandra, y LOPEZ, Adriana. *Internet así de fácil*, Uruguay: Grupo editorial Diana. 1998.

 ISBN 978-958-44-7668-5

LAS NUEVAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y DE LA COMUNICACIÓN EN LA INVESTIGACION

MARIO HIGUERA GONZÁLEZ

DOCENTE L.E.A.- U.D.

RESUMEN

Este texto mira como las tecnologías de información y comunicación hacen parte de la vida actual de las personas, no hay escenarios en donde no estén presentes y como la educación es un espacio privilegiado de uso, acceso y apropiación de las nuevas tecnologías de información y comunicación, por esto se hace pertinente proponer formas de utilizarlo en procesos educativos e investigativos, puesto que facilitan en gran medida el desarrollo de procesos de investigación.

Las nuevas tecnologías de información y comunicación son herramientas de gran valor en la investigación si se emplean adecuadamente y se sigue un proceso de cooperación entre los diversos actores del trabajo investigativo. A nivel formativo, son fundamentales al momento de plantear la investigación, tutoriar su construcción y acompañar su desarrollo.

INTRODUCCION

Las NTICs se posicionaron como elementos esenciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, modificando los espacios de educación, naturales y virtuales, por tanto se hace necesario proponer formas de utilizarlos la investigación.

Para ello, se hace necesario repensar las formas de enseñar y de aprender, lo que implica utilizar estas herramientas para desarrollar mejor las funciones del docente y del estudiante. Existe un consenso en el ámbito educativo sobre la necesidad de emplear las tecnologías de la información y comunicación, en especial lo que se denomina las nuevas tecnologías de información y de comunicación, y se está trabajando en diferentes campos del conocimiento para proponer maneras más adecuadas de emplearlas acordes al contexto educativo y social, por esta razón la sola reflexión si bien es importante, resulta más productiva si propone en la práctica educativa su utilidad, por esta razón, al final del texto se expone con base en la experiencia docente e investigativa, una manera de articular las herramientas de las NTICs en los procesos de investigación.

PENSANDO EN LAS HERRAMIENTAS Y TECNOLÓGIAS EN LA ERA DIGITAL

Al reflexionar sobre la incidencia de las herramientas y la tecnología en la era digital, se tiene claro que cambiaron las formas de producir, de relacionarnos, de divertirnos y de comunicarnos, aceptamos que las tecnologías de la información y la comunicación hacen parte de nuestra vida en la actualidad y en el futuro no existirá actividad social y

 ISBN 978-958-44-7668-5

tecnológica sin estas. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la tecnología digital delimita nuestras facultades porque todo conlleva una programación que mediatiza nuestra relación con los aparatos, ya ni siquiera se opera el aparato la programación lo hace por nosotros, estableciéndose una relación Hombre maquina interactiva, como lo afirmaba Mcluhan al decir que"…formamos nuestras herramientas y luego son éstas las que nos forman". (Mcluhan, 1664). Por esto y muchas afirmaciones sobre el tema, necesario estar al tanto de los alcances de la era digital, y la influencia que traen consigo las herramientas y las tecnologías actuales y futuras, con el fin de emplearlos adecuadamente, pues como afirma Jesús Martín Barbero (1996): "El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de personalidades, los individuos, las identidades y los grupos se transforman…por la influencia de estos".

Nadie escapa de la influencia de la interacción de los medios de comunicación, de muchas formas se interactúa, en este proceso aparecen nuevos sujetos, que modifican las estructuras sociales, al visibilizarse nuevas formas de relacionarse, en palabras de García Canclini, "aparecen nuevas formas de estar juntos, sujetos simulados en espacios virtuales"(GARCIA CANCLINI, 1993). Ya los trashumantes de que hablan Dellez y Guattari, no lo hacen físicamente, sino en forma virtual, se desplazan chateando de un no lugar a otro no lugar, compran, venden, trabajan, se divierten, se enamoran, reciben invitados en sitios Web.

LAS NTICs

Las TIC son herramientas teórico conceptuales, soportes y canales que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información de la forma más variada. El uso de las TIC representa una variación notable en la sociedad y a la larga un cambio en la educación, en las relaciones interpersonales y en la forma de difundir y generar conocimientos. (WIKIPEDIA, 2010)

LAS NTICs EN LA EDUCACION

El universo de las NTICs en la era digital es muy amplio, como amplias son sus posibilidades de utilización, prácticamente esta presente en todas las actividades humanas, pero como tema que nos interesa en particular, las NTICs han incursionado en el ámbito educativo en forma profunda y permanente, los planteamientos en torno al tema de las NTICs, se han abordado desde múltiples miradas: así aparecen propuestas que las ven como instrumentos meramente operativos; como herramientas didácticas; como una opción pedagógica (en algunos casos carentes de un modelo pedagógico adecuado para su implementación, por tanto amerita proponerlo); como una oportunidad de mercado educativo; como tema de reflexión político, económico y cultural; como una exigencia de la educación actual y su preocupación consiste principalmente en dotar las instituciones de equipos y recursos tecnológicos; y quienes las ven en una dimensión mas amplia, como escenario alterno y/o alternativo de educación que no necesariamente hará desaparecer los ámbitos tradicionales de educación(en donde se realizan los procesos de interacción humana cara a cara), pero que han hecho cambiar significativamente la

 ISBN 978-958-44-7668-5

forma tradicional de enseñar y aprender. Por tanto, merece reflexionar sobre los diferentes propuestas que orienten la integración de los procesos educativos existentes a estos nuevos escenarios que conforman los ambientes virtuales de aprendizaje, de una manera mas amplia y no instrumental por cuanto no basta con diseñar aulas virtuales o indicar el uso "adecuado" de la tecnología, en relación al manejo operativo de la misma, sino además desarrollar propuestas que permitan formas de pensamiento critico, reflexivo y propositito en torno a la acción e interacción mediática en concordancia con la capacitación y formación profesional de las nuevas generaciones.

El proceso educativo en ambientes virtuales de aprendizaje, debe ser completo, propiciando el saber y pensar, saber hacer y el ser, para lo cual es básico en torno al uso, acceso y apropiación de las TICs, elaborar procesos de reflexión, acción, reflexión, como lo propone Freire.

RECURSOS QUE OFRECEN LAS NTICS

La web posibilita el acceso a una enorme cantidad de servicios y aplicaciones que ofrece la red como son páginas de todo tipo de instituciones, bases de datos, información académica, juegos, etc. En la Web se puede acceder a correo electrónico, listas de correo electrónico (poner en contacto varias personas), grupos de discusión (Foros), salón de conversación o chat room (servicio de conversación en tiempo real dedicado a un tema particular), Los "Weblogs" o "Blogs" ofrecen un espacio para escribir que se caracteriza por la mezcla de un diario personal en línea y una herramienta de discusión, presentaciones con diapositivas, manejo de datos(Un software sencillo para manejo de datos, permite procesar información y presentarla gráficamente en diferentes formatos), manejo de multimedia, y sitios Web de la institución educativa, entre otros.
Además, permite la Enseñanza asistida, a través de juegos educativos, CD-ROM interactivos, sistemas de seguimiento inteligente y los sistemas de autor.

LAS NTICs EN LA INVESTIGACION

Una aplicación que empieza a tener un alto uso es el empleo de las NTICs en la investigación educativa, por su versatilidad en el acceso a información de diferentes contextos, en donde se presentan diferentes situaciones problémicas, en la consecución de información, en el procesamiento de información y el procesamiento de datos. Además de la posibilidad de contar con varios tutores en tiempo real y no real. Las NTICs en la investigación no alteran el desarrollo metodológico de la investigación, por el contrario, ayudan a un mejor planteamiento y desarrollo de la investigación, eso sí, con un proceso metodológico adecuado. El requisito es capacitarse en el uso y apropiación de las NTICs, tanto los docentes tutores, como los investigadores, y emplearlos con la rigurosidad que exige un proceso de investigación.

IMPLICACIONES AL INVESTIGAR

El emplear la TICS en procesos de investigación, requiere la capacitación en el manejo de las herramientas y la tecnología, por parte de investigadores y tutores o directores de los proyectos, para usarlas adecuadamente, y apropiarse de los conocimientos que circulan en la Web de forma responsable y reflexiva, de tal forma que no quede a merced de

ISBN 978-958-44-7668-5

interés particulares y de posibles desviaciones informativas y además, utilizar éticamente la información y la comunicación que obtenga de la Web.

La posibilidad bidireccional de acción por parte de Internet y de interacción por parte de los estudiantes, permite no solo consultar, sino ser consultado, posibilita un directo con el autor, establecer foros, preguntar, plantear, replantear y criticar opiniones. En si la biblioteca tradicional, estática, silenciosa, normativa, en el que el ritual propicia la soledad, y los diálogos son mentales, ya no es la única que ofrece información en sus espacios físicos, incluso ya hacen parte de la web, ahora en este mundo virtual del conocimiento, los diálogos se exteriorizan en un ciberespacio, en un proceso interactuante. Sin embargo, poco conocemos de los procesos reales de consulta en Internet que realizan los estudiantes, de la manera que lo usan, y se apropian de estos espacios y de la información que de ella extraen. Además, la manera en que procesan la información consultada. En forma general se cree y confía en un ejercicio de consulta muy parecido al que se hace en la biblioteca física, pero Internet permite varias fuentes al tiempo, incluir diversión y comunicación, por tanto, posible dispersión del proceso, aunque eso no determina que el nivel de atención en el proceso de consulta, interpretación y producción de conocimiento, sea inferior a otro proceso, es solo que los jóvenes en la actualidad tienen múltiples formas de apropiar conocimientos acordes con la velocidad y oferta que permite la red.

Para empelar adecuadamente las NTICs, en la investigación se requiere desarrollar diferentes habilidades, tanto técnicas, como otro tipo de habilidades que tiene que ver con el proceso formativo integral del investigador, dentro de estos sobresale la capacidad de observación de la Web, un sentido claro de ubicar la información necesario, analizarla y utilizar la que se requiere. Adicionalmente, el investigador debe tomar actitud crítica y reflexiva, poniendo distancia a la acción mediática facilista y virtual que ofrece un mundo que presenta todo como real, y procurar resolver los problemas desde las evidencias.

Sumado a esto, el uso y apropiación de las NTICs en la investigación es un ejercicio que requiere la práctica sistemática, como se afirma *a investigar se aprende investigando* y en este medio *haciendo, consultando, planificando, proponiendo y evaluando.*

LAS NTICs EN EL PROCESO DE INVESTIGACION

En la actualidad la investigación demanda miradas disímiles que requieren del empleo de metodologías diferentes para abordarlas y dar cuenta de procesos y resultados diversos, que posibiliten la producción de sentido del aprendizaje. Apaleando a esto se propone pensar la investigación y las NTICs para imaginar un modo de reflexionar y discutir continuamente el sentido de los objetos, la tecnología, los materiales, los significados, los territorios, las rupturas, la cultura, el arte, la educación, las nuevas propuestas conceptuales, los medios de comunicación, la política y los conflictos.

Para emplear la NTICs, en la investigación, no se requiere alterar la forma de plantear y desarrollar un proceso de investigación, a fin de cuentas es solo otra herramienta al servicio del conocimiento, solo que cambia la forma de conseguir y procesar la información. De esta forma, podemos dividir el proceso de investigación en etapas secuénciales, la primera que conforma, la idea de investigación, que se formaliza en el planteamiento del problema, para esto la Web abre un universo de posibilidades para que el estudiante navegue, interactué, ensaye, simule, experimente, y le de forma a una idea

 ISBN 978-958-44-7668-5

potencial, o adquiera una de tantas ideas que pueden circular en el ciberespacio, la Web permite tanto como actividad informativa y como acción en procesos de comunicación, concretar los elementos necesarios para plantear el problema de investigación, al consultar bases de datos, o interactuar con otros investigadores o tutores.

En segundo lugar se encuentra el cuerpo teórico, en donde se recurre al estado del arte, la Web, por medio de la consulta y la interactividad, abre múltiples posibilidades, si tenemos en cuenta que cada vez es mas común encontrar en el ciberespacio, toda clase de información, servicios interactivos de consulta que ofrecen las bibliotecas, Blogs de investigadores, paginas de ONGs, cometarios y publicaciones de expertos, sin olvidar que Internet se ha convertido en el medio de comunicación por excelencia de la Universidades y centros de estudio. Teniendo a la mano no solo documentos escritos sino material hipertexto, y con la enorme posibilidad antes casi imposible, de contar con publicaciones de todo el mundo. Sin barreras ni siquiera idiomáticas la contar de manera inmediata con potentes traductores.

Buscar referentes sincrónicamente para aclarar dudas, interactuar con diferentes grupos de cibernautas para esclarecer preguntas, recibir tutorías sincrónicas o asincrónicas, compartir información, etc.

*Y en tercer lugar se encuentra el marco metodológico, a*quí se ven enormemente reflejadas las ventajas de contar con las herramientas tecnológicas, como las NTICs, tanto en el proceso de formulación del el método y la metodología, como en su desarrollo mismo, al poder emplear simuladores, consultar bases de datos, realizar encuestas y entrevistas por línea, poner en contacto los avances del proceso empírico, con otros investigadores. Y sobre todo el análisis de la información aplicando diferente software para procesar datos cualitativos, como cuantitativos. Los programas informáticos para la ayuda del análisis cualitativo son herramientas que nos facilitan la larga tarea de reducir los datos obtenidos en el proceso de investigación dentro de un paradigma cualitativo. Dentro de estos están Etnogarf cinco, el ISSP, ATLAS.ti, AQUAD etc. y para datos cuantitativos paquetes estadísticos.

Por último, continuando con el desarrollo del proyecto de investigación se culmina con la redacción del informe final. Y aunque resulte un trabajo operativo, el apoyo de las TICs es fundamental, tanto para una adecuada presentación del texto final, como para el proceso de sustentación, el uso del hipertexto es de gran ayuda, pues sintetiza, aclara, explica, visualiza, la investigación.

CONCLUSIONES

La tecnología ha reorganizado como vivimos, como nos comunicamos y como aprendemos. Tanto la ciencia como la tecnología son actividades humanas ligadas por una densa red de intereses y motivaciones de todo tipo que circulan por la red.

La tecnología llego para quedarse y evolucionar, propiciando una cultura digital global que altera el futuro de las relaciones sociales.

Las NTICs como las extensiones del hombre, nos hacen cada vez más dependiente de estas.

La educación se generara entre el mundo real y el mundo virtual.

ISBN 978-958-44-7668-5

Las NTICs son un nuevo paradigma en la investigación que posibilita nuevas formas de acceder a la información, procesarla y controvertirla globalmente.

BIBLIOGRAFIA

BARBERO, Jesús M., (2000). "Culturas/Tecnicidades/Comunicación", en Iberoamérica, unidad cultural en la diversidad, OEI http://www.campus-oei.org/cultura/barbero.htm México.

BARBERO, Jesús M., (2005). Cultura y nuevas mediaciones tecnológicas, (en: América Latina: otras visiones de la cultura, Convenio Andrés Bello, Bogotá, en http://www.scribd.com/doc/6313584/Cultura-y-nuevas-mediaciones-tecnologicas

CASTELLS, Manuel, (1997), La era de la información Vol. 3, Madrid: Alianza

DE CERTEAU, Michel, (1999), La cultura en plural, Buenos Aires: Nueva Visión

MATTELART, A. y M. ***MATTELART 1997.*** Historia de las teorías de la comunicación. Barcelona: Paidós. VIDAL

PISCITELLI, Alejandro. (2009).Nativos digitales. Buenos Aires: Santillana, http://es.wikipedia.org/wiki/Tecnolog%C3%ADas_de_la_informaci%C3%B3n

Gentile, Leonardo, "¿Dónde cuesta más estar conectado?", *El Sitio. Informes*, nro. 39, 8/9/99 web.elsitio.com/scripts/elsitio/global/tecnologia/informes/notas/template.asp?1999/09/07/glsitt_dialup

Infosociedad (1998), "Latinoamérica apuesta por el ciberespacio" (www.es.ibm.com/infosociedad/ideas/tendencias/htm).

Jenkins, Henry (1997), "Contacting the Past: Early Radio and the Digital Revolution" (media-in-transition.mit.edu/articles/jenkins.html).

Marques de Melo, José, "Comunicación e Integración latinoamericana: El papel de ALAIC" (www.mty.itsem.mx/externos/alaic/Texto1.html).

Millán, José Antonio (1997), "Internet, una red para el español" (jamillan.com/internet.htm).

ISBN 978-958-44-7668-5

EL SUJETO Y SUS EMERGENCIAS *PSICO-SOCIO-ARTÍSTICAS*

FLOR ÁNGEL RINCÓN M

DOCENTE L.E.A.- U.D.

RESUMEN:

Se aborda la pregunta por el sujeto desde diferentes perspectivas y teniendo en cuenta a las ciencias sociales y a las manifestaciones artísticas, como potenciadoras de esta reflexión y de la emergencia del sujeto. El problema del individuo-sujeto se aborda principalmente desde las teorías de Morin, Touraine y Melucci. Seguidamente se entra a profundizar en la ambivalencia del sujeto; en su dependencia y afirmación en las relaciones de dominación descritas por Foucault y retomadas en el texto de Judith Butler "Mecanismos psíquicos del poder".

Palabras claves: sujeto, individuo, sujeción, ciencias sociales.

"La palabra es, en efecto, un don de lenguaje, y el lenguaje no es inmaterial. Es cuerpo sutil, pero cuerpo al fin. Las palabras están atrapadas en todas las imágenes corporales que cautivan al sujeto"

J. Lacan

"Cuando practico el psicoanálisis, aspiro a: mantenerme vivo, mantenerme en buenas condiciones, mantenerme despierto. Aspiro a ser yo mismo y a comportarme como es preciso"

D. Winnicott

INTRODUCCIÓN

Desde la emergencia del ser humano ha existido la pregunta por su naturaleza, ¿somos capaces de reflexionar de forma inteligente sobre los seres humanos? En la antigüedad la magia y la religión daban sus respuestas. Con el advenimiento del pensamiento moderno la pregunta por el ser humano pasa a ser un asunto de las ciencias sociales. De este modo se dejan de lado los saberes míticos y religiosos del mundo para dar cabida a la construcción de un conocimiento universalista, basado en la observación empírica. Sin embargo, esta visión moderna de las ciencias sociales va a sufrir una fractura que dará inicio a su apertura; es gracias a esta ampliación del campo de las ciencias sociales que hoy podemos plantearnos preguntas que articulan problemas de la psicología del individuo, el análisis social y el campo artístico.

 ISBN 978-958-44-7668-5

La pregunta por la naturaleza del ser humano se plantea también desde los saberes artísticos; es en el campo del arte donde se ven reivindicados de forma más directa los saberes ancestrales de la magia y el mito. Sin embargo, así como la concepción moderna de las ciencias sociales se ha visto confrontada en sus bases por las mismas manifestaciones sociales y por los estudios post-estructuralistas y de género, el arte contemporáneo contradijo los principios de la autonomía del arte y el culto al objeto artístico del arte moderno. En este sentido, en la sociedad de la información contamos cada vez más con objetos de arte que se actualizan y se re-estructuran vía Internet a través de blogs, correos electrónicos, plataformas virtuales, foros, etc. Esta re-estructuración y continua actualización del objeto artístico es equiparable a los procesos de construcción y de-construcción del sujeto postmoderno. Vivimos en una época en la que la identidad dejo de ser univoca y esencialista para volverse múltiple e incierta.

RE-CONTAR LAS CIENCIAS SOCIALES

En la perspectiva socio-psicológica, encontramos la caracterización de lo emergente que se manifiesta por la ruptura con el paradigma científico basado en la ecuación: causa-efecto. Más allá de la instrumentalización está el impulso por interpretar, re-escribir, re-leer. La interpretación es inevitable, todo mensaje es de alguna manera producido por el receptor. Es él quien le da sentido; en este punto nos acercamos a la hermenéutica.

> El término griego *hermeneuein* significa interpretar pero también anunciar siendo Hermes el mensajero de los dioses y el intérprete de sus mensajes. La hermenéutica sería entonces el título del método de las ciencias del espíritu que permitiría mantener abierto el sentido de la verdad histórica propia del actuar y pensar humanos. Gadamer en su texto *Verdad y método* (1975) indica a su vez una disyunción y una conexión entre la “verdad” de las ciencias del espíritu y el “método” de las ciencias naturales. (Capurro, p. 4)

La interdependencia de *episteme* y ciencia viene signada desde Grecia, a propósito del texto de Platón: *teetetes o de la ciencia*, texto en el que se evidencia el proceso de paso de la opinión (*Doxa*), al conocimiento *(episteme*) en un modelo de interacción maestro alumno. Se plantea así, el problema de si hay que ir a la cosa para conocer su esencia. Luego Aristóteles afinará el método científico reivindicando la observación directa de la cosa como la fuente de conocimiento, lo que nos recuerda el método empírico. Esta noción clásica de episteme adquiere otro matiz desde la óptica cognitiva que estudia también los procesos neuronales que permiten la observación.

> A comienzos del siglo XXI la epistemología entendida como estudio de los procesos cognitivos y no en el sentido clásico aristotélico de estudio de la naturaleza del saber científico y de sus estructuras lógico-racionales *(episteme*), adquiere no sólo un carácter social y pragmático, sino que se relaciona además íntimamente con la investigación empírica de los procesos cerebrales o, más en general con todo tipo de procesos relacionados con la forma como los seres vivos conocen es decir construyen y auto-crean sus realidades. (Capurro, p.5)

 ISBN 978-958-44-7668-5

De este modo la *episteme* parece cada vez más compleja debido a la interacción que se genera entre observación, interpretación, procesos neuro-fisiológicos, cultura, construcciones sociales, construcciones artísticas, etc. Las operaciones de observación, análisis y pensamiento que parecen ser las bases del conocimiento occidental, comienzan también a ser objeto de debate desde pensamientos orientales que proponen la posibilidad de concebir el mundo, recurriendo a otras operaciones para ser capaces de pensar el pensar y comprender el comprender. En este sentido, encontramos la propuesta de François Jullien quien observa y reflexiona sobre el pensamiento filosófico partiendo del pensamiento chino. Él plantea que "*existe lo que pienso, pero también eso a partir de lo cual pienso y que por ese motivo, no pienso*" (François, Jullien p.5). En esta línea, tendrían actualidad los conceptos de segundo orden estudiados por Heinz Von Foerster[62] y dinamizados por Morin "el conocimiento del conocimiento", "aprender a aprender" igualmente, posturas como las de Francisco Varela y Humberto Maturana quienes acentúan el lenguaje (comunicación-conocimiento) en la poíesis, compartida con la naturaleza y los objetos.

La apertura de las ciencias sociales fue precedida por la innovación en las ciencias naturales, ciencias que reconocieron primero la influencia subjetiva del investigador en los temas de estudio. *"Aquel que mide modifica la medición*" (Wallerstein, p.64). Con la apertura de las ciencias sociales el concepto de sujeto adquiere otros significados y se piensa más desde la diferencia.

Surgen así las corrientes que reivindican el pensamiento complejo, las formaciones híbridas, y el estudio interdisciplinario. En esta línea de pensamiento se ubican los planteamientos del antropólogo Bruno Latour (2007) quien acepta la ambivalencia de estudiar lo social. Él argumenta que lo social es más un principio relacional que una noción clara y predeterminada, manifestándose a favor de teorías como la del actor red (TAR); [63] que más que un método para lograr resultados es una apuesta para dejar que aquel objeto de estudio se vuelva sujeto de estudio y funcione dinámicamente. Así mismo, a través de la propuesta de la teoría del actor-red, Bruno Latour cuestiona la instrumentalización de los métodos utilizados en las ciencias sociales.

De igual manera, los estudios orientalistas y las reivindicaciones feministas van a fracturar la visión positivista y eurocéntrica del sujeto moderno. A partir de estas fracturas se hace evidente la necesidad de abrir las ciencias sociales hacia otros campos de estudio menos marcados por los métodos empíricos y positivistas. De este modo, se reivindicaran de nuevo las expresiones inmateriales del tejido social, lo performativo, los relatos orales, los textos populares, las lenguas no-occidentales, los dialectos, y otra serie de manifestaciones que habían permanecido marginadas.

Morin en su texto "la noción de sujeto" describe al individuo como siendo constituido por la sociedad y a la sociedad como constituida por los individuos, razón por la cual caracteriza la autonomía del individuo como compleja y relativa. De ahí que la noción de individuo-sujeto implica a la vez autonomía y dependencia. El sujeto deviene oscilante entre el egoísmo y el altruismo, entre el yo y el tú, entre la razón y la sinrazón, entre la autorreferencia y la exorreferencia, entre la comunicación y la incomunicación, entre la singularidad y la pluralidad.

---

[62]Von Foerster plantea el principio de auto-organización, para visibilizar las relaciones de dependencia del entorno.
[63] Basado en la propuesta de Gabriel Tarde, considerado como el precursor de esta propuesta; Tarde insiste en las innovaciones y los quanta que tienen vida propia. En tal sentido, se trataría de respetar y propiciar su actuación sin ninguna pretensión explicativa. (Latour, p. 33).

 ISBN 978-958-44-7668-5

EL SUJETO: ACTOR SOCIAL

Touraine desde una mirada sociológica y crítica plantea el nacimiento del sujeto, dando la "vuelta" a la modernidad, época del desglose: phycis-antropopsiquis que nos puso de presente el abismo naturaleza-organicidad y humanidad, vórtice en el que paradójicamente está la posibilidad libertaria y creativa del sujeto, de medir su dimensión desde sí mismo así sea necesario ir hasta los "propios infiernos" como ejemplificaron, inauguraron y testimoniaron Baudelaire (gesto de inicio del hombre moderno) y Rimbaud, "El sujeto es la voluntad de un individuo de obrar y de ser reconocido como actor" (Touraine, 207); Touraine muestra entonces la necesaria triangulación: individuo-sujeto-actor en símil del planteamiento freudiano en su segunda tópica: Ello-yo-superyo.

> "El sujeto significa el paso del ello al yo, significa el control ejercido sobre la vivencia para que haya un sentido personal, para que el individuo se transforme en actor que se inserta en relaciones sociales a las que transforma, pero sin identificarse nunca completamente con algún grupo, con alguna colectividad. Pues el actor no es aquel que obra con arreglo al lugar que ocupa en la organización social, sino aquel que modifica el ambiente material y sobre todo social en el cual está colocado (…)" (Ibíd. p.207-208)

El sujeto actor se distancia así de sus propias pulsiones y deseos, para devenir un yo actor que es capaz de gobernarse a sí mismo; no es ya completamente gobernado por la dependencia de una satisfacción de los deseos pulsionales, ni por una deidad superior a él mismo, sino por la conciencia de ser un actor que transforma la libido en materializaciones edificantes que reivindican sus derechos. La energía sexual de la que, podría pensarse se distancia el yo, es también la fuerza que lo impulsa a actuar. Esta energía libidinal se encausa hacia la creación y la acción social, hacia una conciencia política que impulsa al sujeto actor a demandar y ejercer sus derechos y deberes. Puesto que, el sujeto actor tiene la capacidad de volverse sobre sí mismo y re-pensar sus actos. Para Touraine el sujeto actor vive en los movimientos sociales sin ser completamente apegado a éstos. Del mismo modo vive sus relaciones afectivas sin perder su propia individualidad y libertad.

LA SOCIEDAD DE LOS INDIVIDUOS INFORMATIZADOS

En la sociedad de la información, habría una mayor cantidad de posibilidades para que más personas afirmen su individualidad, y aquello implica nuevos problemas, como la fragmentación, la individuación extrema y los fundamentalismos. En la sociedad de la información la red hace del individuo un centro de decisiones operacional autónomo dotándole de libertades y haciéndolo plural y evanescente. Al individuo contemporáneo le es dado entonces un poder de decisión inesperado. En la red se mueven informaciones de todo tipo que pueden impulsar a los individuos a hacerse daño o a causar daño a los otros. De ahí, la necesidad de analizar cuáles son las posibilidades contemporáneas para hacerse persona y sus contradicciones. En un aparte del libro "Vivencia y convivencia. Teoría para una era de la información" titulado: *Hacerse personas: nuevas fronteras para*

ISBN 978-958-44-7668-5

la identidad y la ciudadanía en una sociedad planetaria, Melucci responde a las preguntas por la constitución de la individualidad, de cara a las problemáticas que ésta plantea en cuanto a las dicotomías: modernidad y contemporaneidad, unidad y pluralidad, permanencia y cambio, responsabilidades y derechos, control y libertad. Aunque estas oposiciones apuntan a campos de análisis diferentes es importante verlas de manera imbricada para analizar la complejidad de la concepción de individuo que Melucci propone y sus contradicciones internas.

> La imagen del individuo que emerge hoy en nuestra sociedad es un desarrollo de la herencia moderna, pero tal herencia va progresivamente vaciándose de sus dimensiones sustancialistas y se ve empujada a la acción y al proceso. El individuo es una potencialidad que se construye; es utilización e inversión continua de capacidad y de recursos. Sin embargo, este individuo tiene como problema principal el de perdurar, el de garantizar un núcleo estable. Si todo cambia, si la afirmación del sí mismo como individuo conlleva una redefinición constante del sí mismo, entonces la verdadera dificultad no radica en cómo cambiar el curso de la vida propio, sino en cómo asegurar su unidad y su continuidad. Este individuo como-proceso, que trabaja constantemente para construirse a sí mismo, debe no obstante salvaguardar sus límites y preservar sus raíces biológicas y sociales. (Melucci, p.44)

¿Si es sobre el vaciamiento de las bases del individuo moderno, que se impulsa la emergencia de otro tipo de individuo que se reconoce a sí mismo, como construido, como entidad en proceso y por tanto en estado de cambio, por qué mantener el imperativo de volver sobre la estabilidad de unas raíces biológicas y sociales? Es posible que se deba a la necesidad de que el individuo opere según un contexto social dado, en otras palabras que su acción no vaya en contra del interés común que rige la sociedad a la que se adhiere, hablamos entonces de un individuo en proceso de construcción psico-social.

Por otra parte, estamos tentados a pensar que la combinación cambio/estabilidad de la que habla Melucci, es problemática porque puede equivaler a decir que, dos paradigmas de individuo se encuentran bajo una misma concepción, es decir, la concepción esencialista del individuo moderno y la concepción posmoderna que plantea un des-dibujamiento de las certezas relacionadas con las instituciones sociales y las grandes narrativas de la historia, la ciencia, la política, etc. Justamente en la red circulan gran cantidad de narrativas que no se ordenan según una jerarquía estable y precisa, es más bien al individuo al que le corresponde articular distintas narrativas sobre sí y sobre el mundo.

A groso modo, la concepción de individuo en Melucci está anclada en la ambivalencia: cuanto más posibilidades de individuación más peligros y necesidad de control de las libertades individuales.

 ISBN 978-958-44-7668-5

> Parece que los sistemas contemporáneos contienen un impulso muy fuerte hacia la autonomía de los individuos y, al mismo tiempo, tendencias hacia la masificación de los procesos sociales basados en la exclusión, la despersonalización, la manipulación de la información, el consumo estandarizado, el conformismo y la apatía. Estas son en realidad las dos caras contradictorias de un mismo proceso: en sociedades con alta diferenciación y basadas en la información resulta cada vez más complicado asegurar la integración y el control, las fuerzas centrifugas son poderosas, los riesgos de fragmentación y el potencial de conflicto, muy altos. (Melucci, p.45-46)

De ahí la necesidad de pensar al individuo, como una entidad que se mueve entre la responsabilidad ante sus actos y los derechos que tiene para ser libre y ejercer su personalidad. El individuo está sujeto a una convivencia con otros y es allí donde se afirma como individuo, como sujeto. Pero, ¿qué procesos se agencian en el proceso de devenir individuo-sujeto?

EL SUJETO, EL PROCESO DE SUJECIÓN Y LA AMBIVALENCIA

Desde la definición del término *Sujeto (Del lat. subiectus, part. pas. de subiicĕre, poner debajo, someter)* se señala la problemática de la sujeción, el sujeto está sujetado y sometido. Judith Butler en su texto *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, realiza un análisis de la relación entre el sujeto y el poder. Para ella "la sujeción es el proceso de devenir subordinado al poder, así como el proceso de devenir sujeto." (Butler, p.12). Advertimos en este punto, una ambivalencia; el sujeto emerge y se hace capaz de ejercer un poder, al tiempo que se subordina a éste. Habría sujeto en la medida en la que se instaura una relación de sumisión, de dependencia a un otro. Encontramos aquí, dos entidades, el poder ligado a una exterioridad y el sujeto y su psique. El proyecto de Butler consiste en mostrar como el poder que creíamos provenía desde una entidad exterior al sujeto, como lo es el amo, se ha convertido en una realidad psíquica.

Esta problemática además de estar presente en los textos de Foucault y Freud, es demarcada desde antes por Hegel en *La Fenomenología del espíritu*.

> "Hegel describe el acercamiento a la libertad por parte del esclavo y su decepcionante caída en la consciencia desventurada. El amo, quien al principio parece ser "externo" al esclavo, reemerge como la propia conciencia de éste. La desventura de la consciencia emergente es su propia autocensura, el efecto de la transmutación del amo en realidad psíquica." (Ibíd. p.13)

En Nietzsche la conciencia del sujeto se volvería sobre el mismo, describiendo aquí un primer atisbo de la figura de "la vuelta", del pliegue o del repligue del sujeto sobre sí mismo que nos estaría sugiriendo la forma que adoptaría el poder en tanto que realidad psíquica; el sujeto sometido a él mismo. Según lo explica Butler, la figura de "la vuelta" toma distintas caras según se lea en Hegel, Althusser o Freud. En Hegel se refiere a las modalidades de la reflexión ascética, en Althusser a una media vuelta reflexiva en dirección a la voz de la ley. Finalmente, en Freud esta figura tiene que ver con la vuelta del sujeto melancólico sobre sí mismo. (Ibíd. p. 182)

ISBN 978-958-44-7668-5

> "La paradoja del sometimiento conlleva una paradoja referencial: nos vemos obligados a referirnos a algo que aún no existe. Intentamos dar cuenta de cómo nace el sujeto mediante una figura que provoca la suspensión de nuestras certezas ontológicas. Que esta figura sea ella misma una "vuelta" es especular en sentido retórico y performativo: "vuelta" es el significado griego de "tropo". Por tanto, el tropo de la vuelta indica y a la vez ejemplifica el carácter tropológico del gesto." (Ibíd. p. 14)

La posibilidad de reflexión en el sujeto, del repligue de éste sobre sus propios actos, su posibilidad de preguntarse por sí mismo, de nombrarse a sí mismo, de relatarse a sí mismo, se da a través de la figura de "la vuelta", que es también la figura en la que el sujeto se diferencia del objeto, y por lo tanto, reconoce que su lugar está marcado por una división. En el caso de la estructura melancólica, el sujeto funciona como su propio amo y esclavo, como su propio sujeto y objeto. Puesto que, el objeto de amor se encuentra perdido, el sujeto decide convertirse en su propio objeto de amor y de odio.

¿Cómo esta estructura freudiana del sujeto melancólico explica la sumisión, la necesidad de dependencia o de subyugación del sujeto, su complacencia para con la subordinación? En este punto, el análisis foucaultiano sobre la ambivalencia del sujeto sometido cobra sentido en la medida en que el sujeto emerge de esta dependencia pero al mismo tiempo es maniatado desde allí, como si el sujeto no pudiera escapar de sí mismo, de su conciencia, su mirada y su control. El sujeto está supeditado a performarse a sí mismo, dentro de los límites del discurso, asumiendo un sexo, una posición dentro de las jerarquías sociales, siendo y produciéndose siempre desde allí. Así, por ejemplo, al elegir un sexo el sujeto está al mismo tiempo rechazando y arrojando lo que no se corresponde con su escogencia y esto que se arroja configura el campo de lo abyecto, aquello que resulta insoportable y por tanto arrojado, negado e informe.

Desde su primera infancia el niño está en una relación de dependencia con aquellos que lo cuidan, lo nombran y le asignan su lugar; desde allí, se constata el vínculo afectivo y de sujeción que configura el objeto de amor y por tanto instaura al sujeto, siempre en pérdida, de ahí su fragilidad, su tendencia a la dependencia, pero también paradójicamente, su posibilidad de construirse y configurar simbolizaciones, teorías, juegos e imágenes. Winnicott en *realidad y juego*, analiza como de la relación de dependencia con la madre el niño pasa a una relación con un objeto transicional que pertenece tanto al mundo exterior como a su propia interioridad emocional. Así el niño comienza a crear vínculos entre sí mismo y el mundo en una serie de configuraciones creativas que incluyen los juegos, las canciones, las expresiones gestuales, etc.

El sujeto también emerge en esta relación lúdica con el mundo, en el momento en el que acepta la separación del objeto para producir o configurar una sublimación o substitución de éste. El arte como lúdica, como experimentación vendría entonces a ocupar un lugar preponderante en la emergencia del sujeto que no se contenta con ser dominado en una relación de dependencia, sino que inventa otros posibles en una relación dinámica con el saber, el mundo, los textos, los contextos, los cuerpos, etc.

 ISBN 978-958-44-7668-5

La propuesta de Butler nos invita a pensar en la tensión entre el sujeto psíquico y el sujeto social, a percatarnos de que somos "sujetos sujetados", a preguntarnos sobre los discursos que actuamos, encarnamos y nos hacen devenir hombres, mujeres, homosexuales, occidentales, latinoamericanos, etc. Reconociendo así al sujeto desde su transitoriedad, su precariedad y su ambivalencia. En el campo del arte a través del trabajo fotográfico de artistas como Cindy Sherman[64] se pone en evidencia este sujeto sujetado que performa su género. Cindy Sherman performa "la mujer" encarnando los estereotipos impuestos desde los Films hollywoodienses, los contextos domésticos o las imágenes canónicas de la historia del arte. En sus fotografías ella adopta el estereotipo para reconocerlo, desplazarlo y producir así un sujeto femenino contradictorio, frágil y perverso, causante de la seducción y la repulsión, de lo bello y lo abyecto. El sujeto se mira a sí mismo como otro, se desplaza para fotografiase adoptando identidades travestidas en una figura especular, "de vuelta" que se convierte casi en una operación paródica de sí mismo.

BIBLIOGRAFÍA

BRUNER, Jerome, *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza editorial, 1991.

BUTLER, Judith, *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías de la sujeción*, Madrid, Cátedra, (2001) Introducción (11-14).

_________, *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo*, Buenos Aires, Paidós, 2002.

CAPURRO, Rafael, *Epistemología y ciencia de la información*, Royal Institute of Technology Library, Estocolmo, Agosto, 1985, (disponible en línea). www.**capurro**.de/enancib.htm

FREUD, Sigmund, *Obras completas. El yo y el ello y otras obras (1923-1925)*, Tomo XIX, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1996.

__________, *Obras Completas. El porvenir de una ilusión el malestar en la cultura y otras obras (1927-1931)*, Tomo XXI, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1994.

FRANÇOIS, Jullien, *Conferencia sobre la eficacia*, Buenos Aires, ediciones Katz, 2006.

LATOUR, Bruno, *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*, Argentina, Siglo XXI editores, 2007.

_______, *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*, Buenos Aires, Editorial Manantial, 2008.

MATURANA, Humberto y VARELA, Francisco, *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*, Buenos Aires, Grupo editorial Lumen, 2003.

[64] Cindy Sherman artista y directora de cine norteamericana reconocida por sus series fotográficas en las que cuestiona la representación de la mujer en la sociedad, los medios masivos de comunicación y los contextos artísticos.

ISBN 978-958-44-7668-5

MATURANA, Humberto y PÖRKSEN, Bernhard, *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*, Buenos Aires, Ediciones Granica S.A., 2008.

MELUCCI, Alberto, *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*, Madrid, Editorial Trota, 2001.

MORIN, Edgar, *La humanidad de la humanidad. La identidad humana*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2003.

________, "La noción de sujeto", en: Dora, Fried Schnitman, *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Buenos Aires, Paidós, 2002, p. 67-86.

PLATON, *Teeteto o sobre la ciencia*, Barcelona, Anthropos Editorial, 2008.

TOURAINE, Alain, *Crítica de la modernidad*, Buenos Aires FCE, 2000, "tercera parte: Nacimiento del sujeto. Aparte 9: El sujeto", (p.201-230).

WALLERSTEIN, Immanuel, *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo XXI editores, 1997.

 ISBN 978-958-44-7668-5

EL ARTE-FACTO EN LA PRODUCCIÓN DE IDENTIDAD Y LA COMPRENSIÓN DEL SABER ARTÍSTICO

HENRY WILSON LEÓN CALDERÓN,

DOCENTE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PRIMARIA

Rapchivaches, dixixodios, eleparrios, jinjinfantos, ¿A que edad se puede aprender sobre ellos?, ¿Qué conocimientos previos se requiere para entender o comprender la relación entre estos seres y su menú basado en cochoco, masaconde, píloge, felta, angia, archolas, parols, cates, cochol, chopino, chits y sud?, ¿A caso sabíamos que sorincho, manteno y marinchús, son sus bebidas?, ¿Cuál es la composición química y la propiedades físicas de estas bebidas?, ¿Dónde queda un mundo llamado soptinpalicuchetrincoxiximacoleleñó?, ¿Cuánto de astronomía o de ciencia o de física o de aeronáutica se debe haber aprendido para llegar allá?, y si es un mundo lejano ¿Qué es lo lejano en ese mundo?, y por correspondencia ¿Qué es lo cercano?, ¿Cómo sabemos si estamos ya allá o no?, ¿Qué instrumentos nos van a guiar?, ¿Cómo leer esos instrumentos?. ¿Cómo nos relacionamos, confrontamos o defendemos de esos rapchivaches, dixixodios, eleparrios y jinjinfantos?, la fauna especial de ese fantástico mundo llamado soptinpalicuchetrincoxiximacoleleñó.

Algunas respuestas las brinda la paradoja que constituye el "saber" que su relación morfológica y funcional, al parecer nuestro, es incoherente, alógica. Por ejemplo tienen hasta seis patas y no saben andar, algunos tienen alas y no saben volar. ¿Qué hacen estos seres con dos o tres cabezas?, tamaño desafío presenta a la psicología el comportamiento de unos seres con estas características. Tal vez un doctorado en físico – química nos ayude a comprender aquello del fuego de ñuñé, que emanan algunos de ellos cuando simultáneamente expelen lava. ¿De qué están hechos?. En realidad ¿Qué es todo esto?, ¿Qué procesos de aprendizaje se requieren para entender este mundo? y nuevamente la edad, ¿A qué edad se está preparado para comprender todo este aprieto?.

Lo anterior es ejemplo de los dilemas que suscita la invención de mundos paralelos. Tomado de la canción – relato: "soptinpalicucheltrincoxiximacoleleñó", producida con los niños de tercer grado del colegio República de Guatemala de la ciudad de Bogotá D.C., como parte de la experiencia "Educación Artística en tanto lenguaje y desarrollo de pensamiento". Trabajo que se viene desarrollando desde hace algunos años en ésta y otras instituciones escolares del sector oficial donde la Educación Artística todavía se contempla como una asignatura de la educación básica en su componente primaria.

Es justamente ahí, en la escuela pública y fundamentalmente en la básica primaria donde la Educación Artística se torna en asunto digno de consideración. Su ubicación como área

 ISBN 978-958-44-7668-5

de segundo orden, de menor importancia respecto a las demás asignaturas, manifiesta una serie de paradojas. Tal vez la más importante, es la que vincula creatividad y conocimiento. El valor educativo del arte en la escuela se otorga porque predispone al desarrollo de la creatividad, sin embargo se le relega a condiciones de tiempo y espacio precarias porque no aporta "conocimientos importantes", esto es: ciencia, matemática o lengua materna. Se confunde creatividad con peores interpretaciones de espontaneidad, ingenio, recursividad en tanto sinónimos de ella. No se conecta conocimiento con creatividad excepto cuando se refiere a saber hacer (pintar, cantar, bailar, musicar[65] un instrumento, etc.), lo que de suyo no adquiere el equivalente a pensar. Las áreas que desarrollan el conocimiento y el pensamiento no suponen la creatividad o por lo menos eso es lo que se pregona en la escuela, por ello se relega esta tarea a la Educación Artística.

Resulta extraño, absolutamente extraño, como toda paradoja, toda vez que las áreas en sí mismas buscan comprender, explicar y representar el mundo a través de formas de lenguaje particulares que no son otra cosa que formas de pensamiento. La matemática, la ciencia, el arte, la lengua materna resultan ser maneras de relacionarse a través del pensamiento con el mundo, con la realidad. Es decir no se puede pensar el mundo si no media alguna forma de conocimiento de él y menos si no se cuenta con las herramientas de pensamiento para hacerlo y mucho menos si no se aplican unos procesos del pensar que pongan en juego la realidad, lo que se comprende de ella y lo que se puede expresar de ella, procesos que van de lo lógico – racional hasta lo alógico – intuitivo, con formas expresivas proclamadas como lenguaje, sea el que se sea: numérico – algebraico, visual, sonoro, gestual – corporal, simbólico – metafórico – científico, simbólico – metafórico – artístico o cualquier otro conocido o por conocer.

Cuando Michín dijo a su mamá "voy a volverme Pateta, y el que a impedirlo se meta en el acto morirá", nunca previó los alcances de su decisión. Pero Rafael Pombo sí, ¿Por qué un gato y no perro o una gallina?, ¿Qué tiene que ver un gato con el tema de la rebeldía juvenil y el deseo de independencia?, pues lo tiene que ver todo. En este gato bandido están sintetizadas las propiedades del animal real: Un haragán que no hace mayor cosa, no se sabe que esperar de él, siempre parece estar bien y aunque se le atiende se escapa, pero vuelve. Un mantenido, que no le importa meterse donde sea con tal de tener qué comer.



Pero no es solamente un asunto de actitud rebelde, es también un problema de inexperiencia, dejarse quitar las cosas (mal negociante), hacerse daño por el mal uso de sus armas (torpe). Un fracaso que termina cuando vuelve a casa con "el rabo entre las piernas" suplicando

[65] Tomo el término musicar como sinónimo de ejecutar un instrumento musical o de hacer música en general, propuesto por el doctor Roberto Amador, Neurólogo investigador en creatividad de la Universidad Nacional de Colombia.

 ISBN 978-958-44-7668-5

a su mamá: "dame palo, pero dame qué comer".

En Arte las cosas no son lo que son sino lo que quieren ser. Cuando un artista elabora un Arte – Facto, lo hace pensando no solo en la calidad, la técnica y el uso de habilidades incorporadas para crearlo (Arte), ni tampoco en manifestar emociones y sensaciones sublimadas. El Arte – Facto, es una forma de representar un hecho (facto) de la realidad. A través de un lenguaje simbólico – metafórico, propio del conocimiento artístico. Explora formas de explicar, describir y comprender esa realidad aprehendida. Pero además porque, cuando se provee de los recursos necesarios, lo hace sin que medie más que la intención y el deseo de representar las condiciones, posibilidades y potencialidades expresivas que el contexto *transpira*. Este *hecho*, es un pre-texto, sujeto a un contexto e inquiere de una lectura al sub-texto que le es inherente porque en él se funden el artista y su obra como texto – relato.

En las propiedades y atributos del símbolo en tanto concepto y de la metáfora en tanto analogía, está el objeto de conocimiento del hecho artístico. Esto cambia la pregunta de ¿Qué es arte? Por la de ¿Cuándo esa arte? (Goodman, Gardner). Cuando Michín deja de ser el gato del relato para convertirse en una analogía del concepto mismo de un joven de finales del siglo XIX, que hoy 140 años después, sigue teniendo las mismas características, excepto que ahora hay mayor variedad de delitos y la experiencia de vida lo lleva a fracasar menos en el intento. Al ser sorprendido in fraganti, la arrogancia adquiere un "aire humilde y contrito", como en Michín y proferir el verso: "confieso mi gran delito y purgarlo es menester". No se trata de juzgar o revisar las circunstancias sociales que subyacen a estos actos ni las motivaciones subsecuentes que llevan a tomar estas u otras decisiones, sino de reconocer que los impulsos juveniles no han cambiado. La naturaleza humana está condicionada a unos determinantes que dan cuenta de lo que es el ser humano en su esencia (Arent), lo que cambia es la magnitud de recursos y la manera de abordar la valoración de la condición humana y de su naturaleza.

Es en este punto en el que navega el Arte – Facto, como productor de conocimiento. Aun canciones infantilizadas como: "La carbonerita se quiere casar, con el conde, conde Laurel", o el tan cantado "arroz con leche me quiero casar con una señorita (viudita) de la capital", son el reflejo de unas realidades que merecen ser revisadas con cuidado. La única opción de una carbonera, para dejar de serlo es casarse con un conde, también en el arroz con leche se aspira al matrimonio, no importa con quien (señorita o viudita). En ambos casos se encuentra de por medio el tema del patrimonio, tangible del conde e intangible en los saberes de la dama, "que sepa coser, que sepa bailar". En cualquiera de los dos caso el recurso simbólico opera como estructura estructurante capaz de configurar unas maneras de asumir el mundo social construido en el que perviven unas formas de ser, de estar, de pensar, de anhelar y hasta de imaginar (Bourdieu).

La educación Artística en la escuela y en la formación escolar por ciclos deberá entonces repensar su carácter de área Fundamental y Obligatoria. No es un asunto de *creencia / saber,* sino de traspasar lo que, en apariencia, es irrelevante al cantar, danzar o al *expresarse libremente*. Existe la creencia arraigada de que niñez es sinónimo de creatividad, innovación, libertad de expresión, entre otros atributos y significados. A la niñez se le han atribuido características que realmente no son tan naturales como se cree, sino que deben ser formadas con mucho cuidado, especialmente si de imaginación y creatividad se trata. Se suele decir que los niños son imaginativos y que esta virtud se pierde en la madurez. No hay tal. No es posible comparar la riqueza imaginativa del niño con la del adulto toda vez que existen por lo menos dos evidencias fundamentales que a veces se pasan por alto al momento de plantear el tema: 1) Los productos de la

 ISBN 978-958-44-7668-5

imaginación que tienen sentido y significado pero que además son estables y permanecen, se realizan en la edad adulta y no en la niñez. 2) Para que la imaginación pueda sobrepasar los límites del instante requiere de una gran provisión de experiencias, contar con una estructura mental adecuada que permita a los sujetos erigir relaciones poco comunes entre las cosas, a partir de los significados con una intenciones de organización definidas (Vigotsky), que vayan más allá del significado y penetren en el mundo del sentido. Por su parte la creatividad se reduce a lo espontáneo, raro, disímil. Cuesta reconocerlas, la imaginación y la creatividad, como condiciones de subjetivación que se dan en un contexto.

Abordar la Educación Artística como un lenguaje simbólico – metafórico es definirle una importancia como forma de conocimiento desde la cual es posible comprender, explicar y describir los fenómenos de la realidad humana. De suyo, la experiencia creativa (no exclusiva del arte) es un proceso del pensamiento altamente complejo (Gardner, Csikszenmihalyi). Entraña, además de las disposiciones y dispositivos del sujeto, unas condiciones de tiempo y lugar construidas socialmente, percibidas, aprehendidas y desarrolladas a partir de unos recursos cognitivos amplificados e incorporados (Bruner) de los que se hace uso para comprender, explorar y descubrir formas novedosas de explicar, describir, comprender y aprehender el mundo y su realidad (Csikszenmihalyi - Marina). Derivar en estado de alerta (Max-Neef). Desde esta mirada es que se aborda el análisis, la comprensión y la aprehensión del Arte – Facto cultural. Toda vez que la cultura es un concepto esencialmente semiótico, “es una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz). Busca la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie.



“Llevo conmigo un radar especial para localizar solteros, Si acaso me meto en aprietos, también llevo el número de los bomberos… yo sé lo que quiero, pasarla muy bien y portarme muy mal en los brazos de algún caballero” (Shakira – 2010). Entre Michín y La loba hay una gran diferencia. Para acercarse a Michín se requiere conocer los atributos de la metáfora y del referente analógico, saber qué se está diciendo para comprender qué es lo que se quiere decir. Para leer La Loba, solo se necesita de la capacidad de pensamiento literal, presente entre los 8 y los 10 años, para captar la profundidad del texto. Experiencia que se hizo usando canciones de Shakira con niños de 3º, 4º y 5º (2001). La calidad de una producción de esta índole, puesta como Arte – Facto cultural, no supera el nivel de pensamiento literal. Por tanto contraproducente para el desarrollo mismo del pensamiento y de la aprehensión del sistema simbólico y de significados de una realidad contextualizada como la que se procura en los niños y jóvenes a través de la Educación Artística.

Para subsanar este vacío se propone un concepto de Educación Artística, en tanto lenguaje, puesto al servicio de la escuela y de la educación. A saber: *Es el proceso de transformación subjetiva de las posibilidades expresivas y de producción de sentido mediante un lenguaje simbólico (en tanto concepto) – metafórico (en tanto analogía), en el marco de las capacidades individuales de desarrollo de pensamiento de los estudiantes,*

 ISBN 978-958-44-7668-5

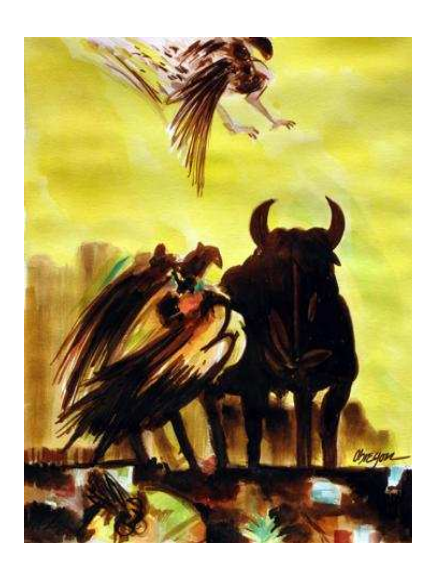
obtenido mediante experiencias artísticas asentadas en la exploración, comprensión, interpretación y representación de la realidad incorporada, bien como productor o espectador, en condiciones que estimulen el ejercicio de la libertad de expresión y de pensamiento (León 2010).

Esto es posible solo si la escuela aborda una doble mirada: 1) La de ser productora de Arte – Factos que representen no lo meramente espontáneo del momento, sino la síntesis de la experiencia artística como proceso histórico – social de subjetivación de la realidad. 2) El Arte – Facto creado en la escuela como pre-texto para reconocer al sujeto como relato del qué y cómo piensa y se piensa en y desde los fenómenos humanos de una realidad incorporada y percibida. La reversibilidad o deconstrucción del ser, el pensar y el estar (tiempo-espacio) a través del Arte – Facto. De esta manera, la identidad no se encuentra en Arte - factos apartados de los sujetos y de su realidad mental, sino que están incorporados en ellos. Son inseparables el uno del otro.



Solo de esta forma podremos llegar a comprender con nuestros adolecentes, que el relato pintado del Toro – Cóndor de Obregón, no es un cuadro visto desde la dicotomía bonito – feo, sino que es una metáfora del carroñero que es capaz de atacar y desangrar al poderoso, al fuerte. Reconoce que en su facultad de alto vuelo y mirada fina, está el secreto de saber esperar para atacar en el momento justo. Porque vive de la muerte, porque un poder debilitado y moribundo es asediado por el carroñero para despojarlo de cualquier vestigio de grandeza y de vida que le quede.

 ISBN 978-958-44-7668-5



La Educación artística, pues, es un proceso que no comienza en la escuela ni termina con ella, es un proceso que comienza con la vida y perdura. La loba impacta en lo literal del instante (sincronía), Michin, en muchos momentos y su especificidad (anacronía) y a través del tiempo (diacronía). Es Área fundamental no porque adorna y da esplendor, sino porque en ella se oculta la otra historia de la historia; esa misma que es posible de ser creada, recreada y aprehendida cuando se descifra su lenguaje, que, paradójicamente nos habla de lo real, de las cosas tangibles e intangibles en las que pensamos, de las que vivimos, con las que nos identificamos porque hacemos parte de ella. Pero sobre todo, porque permite esos mundos paralelos que solo son posibles por ella. Su fundamento no está en los objetos que se producen sino en las realidades subjetivadas que representa y los sujetos mismos que se descubren en ellos. Hasta el momento la Educación Artística hace lo de la canción de la Chicharra, cantada con los niños del Colegio Distrital República de Guatemala: "Nadie entendió lo que cantó, pero no importa porque ella siguió: Fusiri, ñuñeque tutara, pompén".

Si la escuela quiere ser el lugar donde se desarrolle la creatividad y el pensamiento divergente o alógico, deber abrir sus puertas a mundos como el de soptinpalicucheltrincoxiximacoleleñó para que aparezcan seres fantásticos a la usanza de los jijinfantos, rapchivavhes, dixixodios, eleparrios y demás, un centro estimulante de experiencias, que aliente la participación, la divergencia, la apreciación de relaciones novedosas de lo conocido, de procesos disciplinares enriquecedores, de confrontación de saberes, que no dogmatice lo conocido ni lo conocible, que promueva la argumentación, la contra – argumentación y que ponga en evidencia lo que sabe, como lo sabe y para que lo sabe. Cambiar el principio de "cuanto sabe" por uno que rece: "con lo que se sabe cuanto más se puede llegar a saber". Si desde la escuela no entra la fantasía al mundo de los chicos ¿en dónde más se espera que entre?, ¿A través de la televisión y de internet?. No podemos olvidar que en nuestras manos reposa una responsabilidad enorme, somos los depositarios de la vida de cada uno de nuestros estudiantes, cada una tan importante como valiosa, porque la vida de cada persona es la más maravillosa obra de arte, ella y solo ella si que es ÚNICA E IRREPETIBLE.

 ISBN 978-958-44-7668-5

LA MÚSICA COMO REFUERZO ESCOLAR LITERARIO

CRISTIAN DANILO HERNÁNDEZ NIÑO

ESTUDIANTE L.E.A.- U.D.

RESUMEN

En este texto se examina algunas experiencias en la Educación Artística, viendo las bondades de la literatura y la música y como estas comparten elementos en común y a su vez como estas dos generan procesos creativos dentro del aula de clase; estas herramientas son útiles para enseñar a los niños y jóvenes en las diferentes instituciones públicas y privadas.

Palabras clave: comunicación, música, tradición oral, literatura, enseñanza.

INTRODUCCIÓN.

La música en el salón de clase se convierte en una herramienta de la cual los maestros podemos echar mano y utilizar para medir las fortalezas de nuestros estudiantes a nivel literario . la música es poesía , es una historia que todos los días nos cuenta algo y nos enseña ,nos mueve a aprender y consigue que el niño exprese su intimo universo.



La música y la literatura pueden convertirse en un goce y un disfrute diario para los niños de nuestro país ;el enseñarle a los niños a explorar su entorno los puede guiar y afirmar en sus intereses particulares y a si buscar un enfoque de lo que quiere hacer en su vida adulta , es bueno que desde temprana edad ellos desarrollen competencias de lecto-escritura y adquieran por medio del arte una forma de percibir este mundo tan necesario " la escritura".

 ISBN 978-958-44-7668-5

DESARROLLO

LA MÚSICA EN EL AULA



"En tal sentido, las tradiciones desde los mitos, leyendas , creencias y diferencias, se constituyen en fuente inagotable de conocimiento , de sueños y realidades que involucran a los sujetos actores y consumidores, en un espacio antropológico, socio- histórico y cultural de sana convivencia."•

Teniendo en cuenta que cada pueblo amerita de nuevas reformas de educación y proponen políticas para la apropiación de su identidad cultural, tanto local, regional y nacional. Procurando la divulgación de sus costumbres y creencias

"*Ya que no podrá consolidarse la identidad, sin una solida raíz del hombre en su cultura y el conocimiento de la misma 5"*

Para tales efectos, es necesario que la escuela inicie una reflexión desde todos sus estamentos en donde se puedan dar soluciones a factores distractores , que entorpecen la función social de esta, siendo uno de estos factores el fraccionamiento de la cultura:" Modelo bajo el cual los conocimientos populares se desarrollan de manera aislada a la realidad escolar•". "De esta manera se ha desconocido el carácter plurietnico, multicultural, y de género de algunos colombianos que conforman la nación, presentando a las nuevas generaciones

---

˙ Ilustración practica musical con instrumentos folclóricos, casas distritales de cultura . Foto WEB IDCT. Barranquilla

• Barrios, Marta., Cabas, Ivana., Castro Orozco, Lenin., Coronell , Marelbis , Cuentas, Karol. De las salas, Ladys., Rodríguez, Carolina., Rodríguez, Yolima. (2006) Tesis de pregrado; "carnaval y escuela intervención curricular". Universidad del Atlántico Colombia, P.120-130 5Ibid.

• Articulo 1, Constitución política Colombiana , 1.991

 ISBN 978-958-44-7668-5

una verdad distorsionada. Y donde se manipula la realidad histórica remplazándola por eufemismo•"

Por otro lado, los docentes comprometidos con la proyección de la identidad cultural, igualmente deben establecer criterios curriculares que articulen cultura y escuela y sociedad, es decir, concretar acciones que permitan seleccionar, organizar sistematizar la cultura del contexto a partir de ahí diseñar nuevas estrategias innovadoras y transformistas que posibiliten el dialogo científico entre la cultura de la cotidianidad y los patrones universales ,postulados del nuevo modelo de sociedad pluralista•.

EXPLORAR EL RITMO Y LA MÚSICA DE CADA POEMA.•

Cada poema tiene su ritmo, su cadencia, su tempo, igual que una melodía. Esto resulto evidente con los ejemplos citados para ilustrar la sugerencia anterior. Pero, además, cada lector o grupo de lectores impregna a los poemas que lee con su ritmo propio. al respecto señala el teórico francés Abraham Moles: *" aquel o aquella que lee en su cuarto un libro de versos, evoca en sus mecanismos cerebrales los movimientos motores ritmados o precisos, que deben corresponder a un mensaje sonoro potencial•".* Puede resultar muy enriquecedora una exploración a título individual o grupal ,del ritmo y la musicalidad de un mismo poema. Cantarlo, decirlo en alta voz al compás de palmadas o de otros movimientos corporales, convertirlo en juegos sonoros, también son formas valiosas de " paladear" la poesía y explorar sus estructuras composicionales .

LA MÚSICA.

Este medio de comunicación universal ha estado en funcionamiento de las sociedades humanas; esta consiste en un constante intercambio de mensajes entre los individuos que se hacen participes, de este modo de expresión .

Al igual que todo idioma este tiene unas reglas, unas normas y definiciones que muchos no pueden ignorar, es ahí en estos puntos en que la literatura y la música se puede relacionar en el aula de clase y como docentes podemos tener una interdisciplinaridad en nuestra clase.

LA COMUNICACIÓN.

Comunicarse es hacer conocer a otras personas nuestros conocimientos o pensamientos. para que exista comunicación debe existir un emisor, un receptor, un mensaje y un canal a través del cual se enviara el mensaje. Si alguno de estos

---

• (1996) Cátedra de estudios afro colombianos, "Lineamientos Curriculares" Ministerio de Educación Nacional.

• "El carnaval de Barranquilla como fuente de pedagogía" .publicado en: El Artista numero 4/nov.2007 ISSN:1794-8614 .p.52-53

• Andricaín, Sergio. Orlando Rodríguez, Antonio. " ESCUELA Y POESÍA ¿ Y qué hago con el poema? .En: la poesía en el aula. Santafé de Bogotá .D.C, 1997, p.87.

• Moles, Abraham. "El análisis de las estructuras del mensaje poético en los diferentes niveles de la sensibilidad". En : *Textos y contextos,* tomo I. La Habana y literatura, 1986, p.116.

ISBN 978-958-44-7668-5

elementos falla ,se dice que se ha producido una interferencia y no podrá establecerse la comunicación.

Para enviar un mensaje se debe utilizar un código común al emisor y al receptor. El código puede ser:

Lingüístico: es el código más completo, ya que la lengua oral o escrita puede ser comprendida por un número mayor de personas que otros tipos de códigos.

No lingüístico: los gestos, sonidos y señales constituyen este tipo de código, el cual es menos preciso que el anterior.

De acuerdo a la intención del emisor, los mensajes pueden los mensajes pueden clasificarse en: expresivos informativos y apelativos

LA MÚSICA ¿PARA QUÉ?

La música puede describir escenarios que los niños fácilmente reconocen con los sonido, muchas de las cosas con las que convivimos tienen música, (emiten un sonido) lo que leemos tiene música, y hacer que ese mundo sonoro se convierta en un mundo literario es una tarea que como docentes podemos ofrecer para que ellos se acerquen a los libros y que se acerquen a la escritura. Podemos ver como las comunidades Afro, que conviven en Latinoamérica enseñan a sus generaciones la importancia del canto de sus tradiciones de sus historias que en estas se encuentran a través de estas músicas. Nuestros jóvenes, nuestros niños, se encuentran en una etapa interesante llena de vitalidad que se puede enfocar en aprender a leer y a escribir nuestra tradición , que se puede enfocar en cantar y llevar en alto nuestra raíces.

VERSOS PARA “BAILICANTAR”.

En el salón de clase podemos practicar el canto de diferentes textos y la manipulación de diferentes instrumentos en el aula con talleres de vocalización y a la vez el manejo del instrumento “ todo lo que se canta es posible hacerlo en un instrumento” si no es así será muy difícil llegar a una sensibilización corporal del niño.

El pulso hace parte del ritmo, como su nombre lo indica, el pulso ,en música, es semejante o similar a cada uno de los latidos del corazón , como también , a cada una de las oscilaciones del péndulo del reloj, o a cada paso que damos al caminar .Es algo vital que se mueve en la música nos hace movernos y nos hace entrar en el ritmo…

La lectura de diferentes textos tiene ritmo ,como lo es la poesía que es una de las grandes aliadas de la música , muchas canciones narran historias como lo hay en esta canción :

 ISBN 978-958-44-7668-5

LA PIRAGUA (JOSÉ BARROS, 1989[1])

(CANCIÓN)

La piragua, la piragua, La piragua, la piragua.

Me contaron los abuelos que hace tiempo, navegaba en el Cesar una piragua, Que partía del Banco, viejo puerto, a las playas de amor en Chimichagua.

Capoteando el vendaval se estremecía e imposible desafiaba la tormenta, y un ejército de estrellas la seguía, tachonándola de luz y de leyenda.

Era la piragua de Guillermo Cubillos,

Era la piragua, era la piragua. Era la piragua de Guillermo Cubillos,

Era la piragua, era la piragua.

La piragua, la piragua, La piragua, la piragua.

Doce bogas con la piel color majagua y con ellos el temible Pedro Albundia, en las noches a los remos le arrancaban, un melódico rugir de hermosa cumbia.

Doce sombras ahora viejas ya no reman, ya no cruje el maderamen en el agua, solo quedan los recuerdos en la arena, donde yace dormitando la piragua.

Era la piragua de Guillermo Cubillos, Era la piragua, era la piragua…etc

UTILIDAD DE LA MÚSICA.

El uso de estos escritos y su lectura que es de nuestra música tradicional y clásica cuenta delo rico que es nivel literario ,y en clase se pueden hacer estudios a estas letras de diferentes compositores, analizarse desde lo musical: su ritmo, su métrica ,su armonía su melodía ,esto se le enseña al niño a como apreciar la música a escucharla a sentirla y vivirla. Pero no solo estos elementos son de la música como lo he mencionado antes la literatura tiene ritmo, métrica, armonica y melodía y un "life motive ",muchos de los niños se ven movidos no solo a escribir su ejercicios sino también a dibujarlos y dibujar lo que se canta y se interpreta en un instrumento , ¿qué es esto? Sino otro medio de expresión allegado a todas estas poesías sonoras que se nos inspira desde la música en clase .

[1] Barros, José, "leer es un cuento". En: todo es ronda. Bogotá D.E- Colombia: editorial El Cid S.A, 1989, p.69.

 ISBN 978-958-44-7668-5





LA MÚSICA DE TRADICIÓN ORAL

la poetisa chilena Gabriela Mistral afirmaba que el folclor es la literatura infantil por excelencia: "Folclor, mucho folclor, todo el que se pueda, que será el que se quiera[2]". La expresión de nuestras músicas tradicionales y de sus diferentes historias narradas en los diferentes ritmos teniendo en cuenta que este país tiene más de 1025 ritmos, nos vemos enfrentamos a un mundo en el cual desconoce esto y así un sin fin de canciones ,hay distintos temas, distintas formas de enseñarlas y con el fin de satisfacer las expectativas y las necesidades de distintos niños, de distintas edades , de distintos temperamentos y distintos contextos socioculturales.

TODO ES RONDA. [3](Canción)

Los astros son rondas de niños, Jugando la tierra a espiar…

Los trigos son talles de niñas, Jugando a ondular…, a ondular…

Los ríos son rondas de niños,

jugando a encontrarse en el mar…

Las olas son rondas de niñas,

Jugando la tierra a abrazar…

[2] Mistral, Gabriela, "pasión por leer". En: Poesía infantil .Santiago de Chile: editorial Andrés Bello, 1986, p.9.

[3] Mistral, Gabriela, "leer es un cuento". En: todo es ronda. Bogotá D.E- Colombia: editorial El Cid S.A, 1989, p.51.

 ISBN 978-958-44-7668-5



NECESIDADES DE LA FORMACIÓN

Es importante que los maestros preparen sus clases de forma eficaz dentro del mundo literario y musical, para desarrollar una labor eficaz de la pedagogía artística dentro del mundo escolar. Si la formación académica no tuvo en cuenta esa necesidad de conocer a fondo la literatura y la música para niños, es necesario tomar medidas suficientes.

Los docentes deben armarse de las herramientas necesarias para educar y formas ciudadanos con un concepto de estética, y que pueda llegar a tener los suficientes conceptos para generar un critica dentro del aula, dentro de todo lo que se escribe y se publica para el público infantil.

Los maestros deben proponerse conocer mejor la música tradicional para poder actuar como mediador entre ella y sus alumnos, en muchos de los casos es preocupante para el maestro y es conveniente que asista a talleres, consulte revistas y libros especializados que brinden las herramientas y los elementos suficientes para esta nueva generación de colombianos que desconocen aquellas obras fundamentales que no se encuentran al alcance de su bolsillo.

ESCRIBIÓ MARÍA ELENA WALS[4]H:

El maestro, como todos, tiene que encontrar su camino, un poco atientas, buscando materiales que le produzcan placer, comparándolos con las grandes obras, formando su pequeña porción de cultura desvinculada al utilitarismo didáctico. El maestro puede haber descuidado la formación de su propio gusto estético, no tener noción clara de valores, cosa que no es pecado irreparable mientras se sientan realmente deseos de superarlo.

CONCLUSIONES

Un estudiante de colegio debe leer los textos que le serán indispensables para fundamentar y ampliar los diversos conocimientos que este requiere en su vida escolar.

---

[4] Walsh, María Elena. "La poesía en la primera infancia". Buenos Aires: Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de Argentina,1994,p.3

 ISBN 978-958-44-7668-5

Estas lectura complementan los contenidos curriculares seleccionados y facilitan no solo la comprensión de los textos, sino la capacidad analítica y descubridora de quienes las ejercitan a través de la escritura y la lectura podemos modificar actitudes estimulando el deseo de la superación personal y social por medio de enriquecimiento cultural y espiritual.

Por medio del ejercicio de escribir y leer ampliamos el vocabulario. El arte, la ciencia ,la literatura ,la educación, etc están a nuestro alcance cuando seamos constantes en el ejercicio de leer y escribir. Un joven que desarrolle estas características estará mejor preparado para comprender un mundo que esta en constante cambio y que crece a su alrededor. De acuerdo con esto será un ser activo y participativo dentro de su comunidad.

ISBN 978-958-44-7668-5

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA FUNDAMENTO DE SOLUCIÓN A PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

NATALIA MÁRQUEZ LÓPEZ

ESTUDIANTE L.E.A. U.D.

RESUMEN

El colegio Julio Garavito Armero apoyado por el IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico) desarrolla un proyecto que abarca problemas de aprendizaje en los niños de está institución. Los docentes investigadores vinculados a este proyecto P.A.I.S (Aprender por el gusto de hacerlo) trabajan un área de conocimiento especifica, así desde la Educación Artística se desarrolla un proceso investigativo dentro de está comunidad.

Palabras clave*:* Educación Artística, Problemas de Aprendizaje, Aprendizaje, Caracterización, Sensibilización y Expresión.

INTRODUCCIÓN

La educación artística construye sujetos creadores y expresivos capaces de posesionarse en un entorno social, familiar, cultural, político y personal desde intereses propios que lo lleven a decidir autónomamente. Así, la expresión como eje catalizador de vivencias, emociones y pensamientos actuará como un camino alternativo, que sensibilizará al niño en su reconocimiento Personal y colectivo, permitiéndole detectar las motivaciones que tiene para aprender.
La educación artística es un ámbito de formación y adquisición de competencias sensibles y estéticas para *todos los ciudadanos*[66]. Proponerse que todas las personas aprendan a hacer arte, más bien al contrario, que a través del arte se aprenda a ser una persona. Con está premisa se da paso a todo el fundamento teórico de este proceso investigativo, pensado desde las necesidades de los niños, no cómo un aprendizaje fragmentado; en cambio, cómo un proceso integral que depende también de un fenómeno psicológico, familiar y social que afecta el desarrollo formativo.

Así, según Herbet "La función más importante de la educación concierne a la orientación psicológica, por lo que reviste gran importancia en ese sentido la educación de la sensibilidad estética, que abarque todos los modos de expresión individual, literaria, poética y musical, que debería denominarse educación Artística, basada en la educación de los sentidos de forma armónica para constituir una personalidad integrada"[67]. De está manera el encuentro del niño con el arte, se vuelve una oportunidad para comunicar y

[66]"Los niños también tienen habilidades artísticas y hay sabiduría en ellos" Paul Klee
[67]Educación por el arte, Herbet Read, Ediciones Paidos, tomado de http://www.accionpropaganda.org/biblioteca/Anarquismo/Read%20Herbert/Educacion%20por%20el%20Arte%20%28Herbert%20Read%29.pdf. De 28 de octubre de 2010.

 ISBN 978-958-44-7668-5

expresar sus pensamientos, sentimientos y sus maneras de ser, esto como un eje de construcción de cualquier individuo; por está razón la educación Artística incentiva la capacidad creativa del individuo haciéndole conciente de sus debilidades y fortalezas, propiciándole espacios reflexivos y comunicativos en sus problemas de aprendizaje.

DESARROLLO

Este proyecto de investigación está dividido en 6 estaciones: Pensamiento lógico, educación física, Yoga, lecto- escritura, tecnologías y educación Artística, cada una manejada por un profesional en la disciplina específica, todas orientadas con la misma visión de solución y focalización de problemas de aprendizaje en los niños, de está manera se concentra el desarrollo de está ponencia en la estación "Descubro Mi Talento", la cuál trabaja el área de educación Artística.

El enfoque de la estación de educación Artística principalmente tuvo cómo objetivo general, Fomentar la expresión libre de los niños desde sus intereses, miedos, inquietudes, gustos, dificultades como punto de partida para la reflexión de las problemáticas educativas, ya que en la medida que el niño genera un auto conocimiento de su ser y su contexto, empieza a solucionar sus dificultades en el aprendizaje. Esto descubierto por medio del arte con diferentes talleres propuestos a lo largo de las sesiones. (Ver Anexo No.1).

A lo largo de los talleres se propicio un espacio de comunicación para que los niños expresaran sus pensamientos y sentimientos, teniendo en cuenta la continuidad del proceso de cada niño, se encontraron aciertos y desaciertos que permitieron el oportuno mejoramiento de las dificultades, logrando identificar sus capacidades y reconociéndolos como seres valiosos llenos de imaginación y creatividad.
En todo el proceso se evidenció el cambio de muchos de los niños que ni siquiera se atrevían a escribir, dibujar o hablar por que estaban llenos de acondicionamientos, es gratificante y valioso que por medio del arte pudieran encontrasen a ellos mismos y volvieran a creer en ellos, por ejemplo de una expresión como: "No puedo", "Soy Bruto", etc., se arriesgaron hacer los ejercicios que los motivaron nuevamente a creer en sus capacidades, esforzándose por mejorar su parte académica y familiar.

Al final del proceso se realizó una caracterización desde todas las estaciones, para realizar un estudio de caso individual a cada niño, fundamentando los conceptos desarrollados, para esto se diseña un formato (Ver anexo No.2) desde la perspectiva de la educación artística con vísperas de realizar un proceso concienzudo de las bases aplicadas y funcionales para está población en particular y como está construcción se va dando a medida de la práctica y experiencia en el desarrollo investigativo que debe estar en evolución todo el tiempo.

CONCLUSION Y REFLEXIÓN FINAL

El arte como comunicación de una experiencia estética, es quizá la matriz de un individuo lleno de vivencias, que lo llevan a explicar y expresar todas esas sensaciones, emociones, pensamientos, ideales, posiciones, inquietudes, etc., por medio de la creación artística. Es así como la educación artística ha llevado al hombre a posicionarse, reinventarse y construirse como un ser vivo pensante, autónomo y capaz de crear mundos alternativos. Por esta razón la importancia del que hacer docente en cualquier contexto educativo formal e informal que permita la construcción de sujetos creadores y

 ISBN 978-958-44-7668-5

expresivos, capaces de posicionarse en un entorno social, familiar, cultural, político y personal que le permita una formación integral para el reconocimiento personal y colectivo en la sociedad sin discriminación alguna.

Está reflexión es contundente en la medida que la educación artística logra focalizar el ser interior de un individuo, en este caso de un niño, permitiéndole sobre pasar sus dificultades y mostrándole un camino a la solución de sus problemas de aprendizaje que finalmente mejoren su calidad de vida.

BIBLIOGRAFÍA

• Aguirre, Imanol (2006) Modelos formativos en educación artística: imaginando nuevas presencias para las artes en educación. Bogotá: Autor.
•http://www.authorstream.com/Presentation/angelessaura-191728-creatividad-cap-3-marin-art-presentaci-nartistica-education-ppt-powerpoint/ el 19 de octubre 2010.
• Lowenfeld V y Brittain W, Desarrollo de la capacidad creadora, Buenos Aires, Kapelusz, Biblioteca de Cultura Pedagógica, 2° edición.
• Marín Viadel, Ricardo (2003) Didáctica de la educación artística para primaria. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
• Imanol Aguirre, nuevas presencias para las artes en educación: una aproximación pragmatista al estudio de las artes, 2000.
* María Inés Villanueva, Cuidado Psicosocial de los niños; medio: el Dibujo National Institute of Mental Health and Neuro Sciences.

ANEXO NO.1

Ejemplo de taller

Objetivo general
Identificar y construir un ambiente diferente para los niños, donde por medio de las artes, se reconozca el propio desarrollo emocional, académico, social y familiar de cada uno, propiciando la expresión de intereses, inquietudes, emociones, sentimientos, y pensamientos para la creación autónoma y significativa del sujeto.
Objetivos específicos
• Expresar las emociones por medio de la creación de personaje que lo lleve a reconocerse a si mismo. • Canalizar la concentración utilizando el ritmo de la canción • Fomentar el canto como expresión de contextos individuales y colectivos. • Reconocer el espacio por medio de la expresión corporal. • Crear espacios artísticos que motiven al mejor desarrollo individual. • Desarrollar actividades que potencialicen las habilidades y capacidades de cada uno. • Adquirir técnicas para el buen manejo de elementos musicales y teatrales. • Formar sujetos autónomos capaces de asumir sus roles propios y generales. • Reflexionar sobre la importancia de la educación artística en el desarrollo integral de un individuo. • Propiciar la comunicación como un eje fundamental en el proceso de la clase. • Escuchar los intereses, motivaciones y sugerencias de los niños para que el encuentro académico sea un espacio lleno de expresión, comunicación y creación artística.

 ISBN 978-958-44-7668-5

ACTIVIDAD

Titulo: “Imaginando súper héroes”
De acuerdo a un diagnostico realizado la clase anterior se realizará de la siguiente forma:

- Retomando los dibujos de los niños, en el cuál el eje temático fue ellos mismos, se realizará la creación de personajes.
- Cada niño tendrá su dibujo y diseñara con los materiales el propio vestuario que represente mejor a su personaje.
- Luego empezará cada uno a crear la postura que tendrá en el gran museo, con su respectivo nombre.
- Se dividirá el grupo en dos partes para que roten, en una oportunidad serán visitantes del museo y en la otra escultura.
- Para entrar al museo el boleto es cantar la canción con los movimientos explicados previamente en la introducción.

Así el trabajo espacial, rítmico, creativo, expresivo, teatral, musical, se agrupará en el gran museo logrando un trabajo individual y colectivo de reconocimiento de si mismos.

CANCION
Modificada acuerdo al ambiente de la clase:
Estaba en el museo… DIBIDI
Mirando el escritorio… DOBODO
Caminando por el pasillo… DIBIDI
Para divertirnos… DOBODO
La profe nos contesto: (Aplauso) (Aplauso)
Que si (Clo) (Clo) Acento con la boca
Que no (Clo) (Clo)
Que si DIBIDI
Que no DOBODO

ANEXO NO.2

CATACTERIZACIÓN DESCUBRO MI TALENTO

Natalia Márquez López Lic. Educación Artística

NOMBRE

EDAD

COLOR FAVORITO

ANIMAL FAVORITO

CANCIÓN FAVORITA

1. **IDENTIFICACIÓN**

 ISBN 978-958-44-7668-5

Dibújate cómo un súper héroe que tiene poderes.
¿Qué poderes tendrías? ¿De qué te defenderías?

¿A quién defenderías?

Dentro de que cuadro te esconderías.

2. CARACTERISTICAS
¿Para qué actividades eres muy talentoso?

¿Qué es lo que más disfrutas hacer?

¿A qué le tienes miedo?

¿Cómo te gusta que te traten?
FAMILIA

PROFESORAS

AMIGOS

3. EXPRESIÓN
3.1 Escribe 5 palabras de lo primero que se te ocurra en la mente.

1.

2.

 ISBN 978-958-44-7668-5

3.

4.

5.

3.2 Elige la imagen que más te guste.

3.4 Siempre dices todo lo que piensas. SI NO

3.5 Siempre comentas de algunas de las situaciones que te incomoden. SI NO

3.6 Siempre expresas libremente tus ideas. SI NO

3.7 Siempre te escuchan. SI NO

3.8 Siempre haces algo que te agrade. SI NO

3.9 Siempre te obligan hacer algo. SI NO

3.10 ¿Hay cosas que escondas que te hagan daño? SI NO

4. Contexto
Dibuja a tu familia.
Las personas con las que vives.

Escribe o relata un cuento donde expliques cómo es tu familia contigo. Tú serás el personaje principal.

¿Qué es el arte para ti?

¿Conoces a alguien que sea artista?

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL JULIO GARAVITO ARMERO
PROYECTO PAÍS
“PARA APRENDER POR EL GUSTO DE HACERLO”

FUNDAMENTACIÓN DEL PROCESO DE CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES EN EL PROYECTO AÑO 2010

 ISBN 978-958-44-7668-5

Los siguientes elementos buscan dar soporte al instrumento de caracterización usado en cada una de las estaciones.

I. IDENTIFICACIÓN

ESTACIÓN:	DESCUBRO MI TALENTO					
TUTOR(ES):	Natalia Márquez López. Lic. Educación artística.					
NÚMERO DE ESTUDIANTES CARACTERIZADOS	**COLONIA A1**	**COLONIA A2**	**COLONIA B1**	**COLONIA B2**	**COLONIA M1**	**COLONIA M2**
	8	9	6	4	9	11

OTRO (no aparecen en lista) 5
Total niños caracterizados: 52

II. FUNDAMENTACIÓN

Procesos de desarrollo contemplados para la caracterización. (Fundamentación de cada proceso desde dos posturas conceptuales, como base).

	PROCESO	FUNDAMENTACIÓN
1	**ETAPA DEL DIBUJO EN EL NIÑO Y CREATIVIDAD** **(1- Identificación)**	De acuerdo a cuatro etapas del desarrollo de la capacidad creadora, centrándose especialmente en la evolución del dibujo como expresión del desarrollo evolutivo general[68]. Se puede observar en 1- identificación del formato cómo a sido este desarrollo en cada niño de acuerdo a este postulado. **ETAPAS** **1- Etapa del garabateo 2 a 4 años** **Los comienzos de la autoexpresión** El niño refleja aquí en su trabajo creador su desarrollo intelectual y emocional. Dibuja vigorosamente, aunque puede es flexible para cambiar sus movimientos si nuevas experiencias se lo exigen. El niño disfruta con su desarrollo kinestésico con sus garabatos y va logrando un control visual sobre ellos. Es independiente de influencias perturbadoras. Por lo tanto, identificamos tres etapas sucesivas: el garabateo desordenado (trazos generalmente sin sentido), el garabateo controlado (el niño descubre que hay una relación entre sus movimientos y los trazos que ejecuta en el papel, con lo que puede tener un control visual sobre los mismos), y el garabateo con nombre (el niño asigna un nombre a su dibujo: "esta es mamá", etc., lo que significa que empieza a establecer una relación del dibujo con el mundo que le rodea).

[68]Lowenfeld V y Brittain W, Desarrollo de la capacidad creadora, Buenos Aires, Kapelusz, Biblioteca de Cultura Pedagógica, 2° edición. Capítulos: 5-6-7-8 .

ISBN 978-958-44-7668-5

		Este periodo de la vida es sumamente importante para el desarrollo de actitudes respecto del propio yo y para el convencimiento de que el mundo es un lugar interesante y atractivo. **2- Etapa preesquemática 4 a 7 años** **Primeros intentos de representación** Aquí comienza un método diferente de dibujo: la creación conciente de una forma que tiene para el niño alguna relación con el mundo que le rodea. Es, por lo tanto, el comienzo de la comunicación gráfica, pues son sus primeros intentos por representar algo del mundo. Los movimientos circulares y longitudinales evolucionan hacia formas reconocibles, siendo la figura humana el primer símbolo logrado. Por ejemplo aparece un dibujo tipo 'renacuajo'. **3- Etapa esquemática 7 a 9 años** **La obtención de un concepto de la forma** Luego de mucho experimentar, el niño llega a formarse un concepto definido del hombre y su ambiente. Llamamos 'esquema' al concepto al cual ha llegado un niño respecto a un objeto, y que en los dibujos repite continuamente aunque con variaciones, es decir, no es una repetición siempre igual, estereotipada. Para unos niños los esquemas son ricos y para otros tienen más pobreza, pero cada niño tiene su propio esquema. Entre los esquemas logrados en esta etapa está el esquema humano, el esquema espacial y el esquema temporal. En estos esquemas no introducirá variaciones mientras el niño no tenga alguna experiencia particular que le haga cambiar el concepto. Respecto del esquema humano promedio de un niño de 7 años, este incluye cuerpo, cabeza, brazos, piernas, manos, pies, cabello y hasta cuello y dedos. Respecto del esquema espacial, el niño ahora ya no dibuja simplemente un hombre, una vaca, etc., sino que los dibuja ubicado en un contexto espacial: dibuja un hombre sobre el suelo, un sol flotando lejos del suelo, etc., es decir, incluye la línea de base (el suelo) como parte del paisaje, y ubica a los objetos en sus distintas relaciones espaciales, siendo la línea de base el principal recurso utilizado para organizar el espacio. También desarrollan los niños un esquema temporal, como cuando ubican en lugares diferentes las diferentes escenas de una

 ISBN 978-958-44-7668-5

		narración o cuento. Los productos de esta etapa son hasta cierto punto más rígidos que los de etapas anteriores, pero ello responde a la necesidad del niño de organizar y ver relaciones en el medio que lo rodea. **4- Edad de la pandilla 9 a 12 años** **El comienzo del realismo** El niño descubre aquí que es un miembro de la sociedad -en este momento constituída por sus pares-, descubre la realidad de sus propias emociones en relación a los demás miembros de la sociedad, y toma conciencia de la solidaridad, la competencia y, sobre todo, de su independencia social (puede hacer cosas independientemente de la voluntad de los adultos). En esta etapa, por tanto, los dibujos tienden a representar todas estas experiencias, por lo que es común que dibuje dos o más personas relacionándose entre sí, haciendo cosas. El esquema generalizado de la etapa anterior ahora le resulta insuficiente, y se ve en la necesidad de dibujar de manera diferente a niños y niñas para discriminar el sexo. La generalización esquemática ya no le es suficiente: agrega detalles a los dibujos para remarcar el sexo, la función o el rol social de la figura dibujada. La capacidad de romper con el esquema y de reconocer detalles particulares relacionados con su yo y con el ambiente es una de las características del niño de esta edad. Sus dibujos reflejan aquí la necesidad del niño de encontrarse a sí mísmos, descubrir su propio poder y desarrollar sus propias relaciones dentro del grupo o pandilla. **PENSAMIENTO CREATIVO** Componentes: Originalidad, Flexibilidad, Productividad y Elaboración, lo único y lo irresistible. La podemos identificar en la persona mediante su capacidad de dar respuestas ante categorías. La capacidad para producir muchas obras o dar respuestas o problemas de la manera mas rápida posible. Relacionada con la producciones graficas y artísticas, se percibe con claridad en las obras de artes realistas o figurativas[69]. **Los métodos para desarrollar el pensamiento creativo son:** - **Método analógico**: empleo de las relaciones de semejanza. - **Método antitético:** que persigue la liberación mental, que

[69] Creatividad tomado de http://www.authorstream.com/Presentation/angelessaura-191728-creatividad-cap-3-marin-art-presentaci-nartistica-education-ppt-powerpoint/ el 19 de octubre 2010.

 ISBN 978-958-44-7668-5

		permitan despejarnos de las reglas sociales y personales. - **Método aleatorio**: consiste en la asociación de dos conceptos, generando un nuevo concepto. **Las técnicas para el desarrollo de la creatividad:** -Técnicas intuitivas: interviene nuestra imaginación -Técnicas analíticas: parte de la revisión del problema y sus elementos e integrarlos posteriormente. -Técnicas asociativas: establecen conexiones entre conceptos. -Técnicas metamórficas: ejercitan aptitudes para redefinir convertir y transformar. -Técnicas inferentes: buscan la descomposición y el desarrollo del problema planteado. -Técnicas de sensibilización y expresión: objetivo favorecer el desarrollo sensorial. -Técnicas heurísticas: se utilizan en el campo científico. -Técnicas de representación y autorreferenciales: usadas en el medio clínico o terapéutico y recurren al lenguaje simbólico.
2	**CARACTERÍSTICAS**	**La práctica de la Lectura Inspirada** Tanto Dewey como Rorty ponen el acento sobre la vinculación de la obra de arte con la experiencia vital, considerando que éste es el destino final de nuestra relación con las artes. Ambos indican claramente que, tras la crítica analítica, ha llegado el momento de dejarmos arrastrar sin miedo para "vivirnos" en las obras de arte, para implicarnos en ellas cognoscitiva y emotivamente, desarrollando en su plenitud cada experiencia estética[70]. Por está razón es necesario no esquematizar la importancia de unos u otros conocimientos que finalmente deberían hacer parte de la formación integral del individuo, así cómo se observa en el formato 2- características donde se hacen unas preguntas sobre relaciones consigo mismos, amigos, familia y contexto, para no condicionar al arte simplemente a una connotación teórica en cambio detectar el desarrollo personal del niño. En consecuencia con esta idea, de acuerdo con lo que plantea el autor considero que las estrategias de comprensión no deben producirse exclusivamente a nivel analítico-cognoscitivo, sino que deben progresar hacia el nivel emotivo-estético. En la base de la comprensión estética está la facultad humana de participar imaginativamente (de vivir estéticamente) cada uno de los actos de su vida y es en ese ámbito donde el ser humano se prepara para participar y transformar su entorno social[71] porque, como dice Dewey (1934:12) *"la obra de arte desarrolla y acentúa lo que es característicamente valioso en las cosas que gozamos todos los*

[70] Imanol Aguerres nuevas presencias para las artes en educación: una aproximación pragmatista al estudio de las artes, 2000.

[71] Ibid.

 ISBN 978-958-44-7668-5

		días"
3	**Imagen Visual EXPRESIÓN**	Cuando nos enfrentamos a una imagen nos posicionamos ante una realidad. Esto supone una aproximación a la misma que dependerá de nuestras expectativas, creencias, valores, conocimientos y experiencias propias. Con la música y el deporte ocurre lo mismo. La manera en que comprendamos o conozcamos los fenómenos visuales dependerá de nuestra experiencia, conocimientos e intereses. Las imágenes y construcciones visuales que inundan nuestras vidas responden a intenciones creativas y son portadoras de significados. Una construcción visual es un objeto que constituye la parte física de un símbolo, ya que toda imagen conlleva un significado, que puede ser muy variado o incluso múltiple, es lo que percibimos cuando interactuamos con ella. El carácter simbólico implica una comunicación, nos presenta un contenido. Toda expresión requiere un lenguaje que en este caso es visual. La creación de una imagen visual queda determinada por el uso de un medio expresivo en función de una interacción de comunicación[72].
4	**EL dibujo y el arte infantil** **CONTEXTO**	El dibujo y el arte infantil lo constituyen las imágenes y las obras que producen los niños de modo espontáneo, cuando se les facilita y motiva a que dibujen por sí mismos, sin tener que imitar o seguir ninguna pauta preestablecida o ajena a si modo propio de dibujar. Duncum ha propuesto un esquema de diez tipos o categorías para clasificar las formas o estrategias narrativas que utilizan las niñas y niños en sus dibujos espontáneos, que son las siguientes[73]: ***Acción Narrativa****:* Los trazos, líneas o garabatos que aparecen en el dibujo representan una acción o secuencia de acontecimientos. ***Acción Física:*** Esta es una categoría problemática que necesitas mayor estudio y análisis, tal y como el propio investigador reconoce. Se trata de dibujos que forman parte de una acción o juego más amplio, que puede haber sido originado por el propio dibujo. ***Superposición****:* Aspectos sucesivos de la acción se van superponiendo uno a otro, encima del mismo dibujo. El ejemplo típico es el de los dibujos de batallas de los niños que normalmente acaban en una explosión. ***Repetición****:* En estos dibujos hay partes de la escena que no cambian y otras, que son las que representan al personaje o al elemento principal de la historia, se dibujan varias veces en los

[72] Ricardo Marín Viadel, Didáctica de la educación artística para primaria, Ed. Pearson. Prentice Hall España, 2003
[73] Ibid.

 ISBN 978-958-44-7668-5

		momentos sucesivos de la acción que narra el dibujo. ***Yuxtaposición:*** El personaje o elemento principal de la acción se dibuja una sola vez. ***Evento Gráfico:*** Consiste en escenas en las que sucede cualquier tipo de acción y que no presuponen necesariamente ni un antecedente ni un consecuente. ***Evento Secuencia:*** La escena dibujada corresponde a un momento de una secuencia más amplia. ***Evento Simultáneo:*** En un solo dibujo aparecen claramente múltiples eventos, que están relacionados en el espacio pero que no se desarrollan en el tiempo. ***Objetos Separados****:* En este caso toda una secuencia narrativa se halla representada por un solo elemento, figura o personaje. ***Tira de Cómic****:* Esta modalidad corresponde a la estrategia habitual de los tebeos en los que la historia se narra a través de sucesivas viñetas. El dibujo es una manera natural de comunicación que los niños raramente resisten y que ofrece el camino a expresar sentimientos y pensamientos de manera más fácil que a través de las palabras. Para el niño que ha experimentado un trauma o pérdida, ayuda a exteriorizar emociones y eventos demasiado dolorosos para ser hablados en voz alta y es un medio único para abarcar las complejidades de las experiencias dolorosas, los recuerdos reprimidos o los temores, ansiedades o culpas no hablados[74].

III. ANÁLISIS DE RESULTADOS

	CONCLUSIONES QUE SE HA INFERIDO A PARTIR DE LA CARACTERIZACIÓN
1 **Identificación**	En esta primera parte (Observe el formato) se busca principalmente el estado de la evolución del dibujo del niño y la creatividad que naturalmente deberían tener al pedírseles un ejercicio de imaginarios de súper héroes; en este punto la mayoría de los niños les cuesta imaginar y recrear imágenes no convencionales que tengan que ver específicamente con la creación individual, pues gran parte de los niños buscan sus imaginarios colectivos que han sido influidos por medios externos (Televisión, internet, etc.). De está manera quieren recrearse igual que otros y en muy pocos niños

[74] María Inés Villanueva, Cuidado Psicosocial de los niños; medio: el Dibujo **National Institute of Mental Health and Neuro Sciences**

 ISBN 978-958-44-7668-5

	existe la capacidad de reinventarse, retransformarse, reimaginarse desde su propia personalidad e individualidad, esto causa de la baja autoestima más que una falta expresiva, pues ellos producen un alto potencial, pero el sentimiento de inferioridad les produce desconfianza frente a su dibujo lo que con lleva a repetirlo varias veces y resignarse despreciando su dibujo con afirmaciones como: me quedo horrible, feísimo, no se dibujar, no puedo, hazlo por mi, etc., esto se puede deber a que en su contexto jamás confían en ellos y se les pronuncia lo incapaces que son.
2 **Características**	En este punto se cuestiona el reconocimiento individual en relación con ellos mismos y otros específicamente familia, profesores y amigos (Ver formato). Los niños evidencian la necesidad de que en sus contextos sean reconocidas sus acciones y los reconozcan como sujetos capaces de hacer las cosas que se les manda, exaltando su inteligencia y capacidad de rendimiento en cualquier aspecto, esto es debido a las problemáticas familiares, escolares, etc., que viven todos los días, donde siempre son los niños mamones, que no sirven para nada y son “brutos”, esquematizados en el salón de clases y despreciados por la condición que se les cataloga; por está razón en la pregunta 2.1 se presenta esto con claridad, pues no encuentran que cosas son talentosos por que consideran que para nada, por todas esas ideas que están llenos, así el arte cómo mecanismo de expresión adquiere el sentido de que los niños crean en si mismos.
3 **Expresión**	La imagen como representación simboliza las realidades de los niños esto es evidente a lo largo del proceso de la estación, de la misma manera la capacidad de expresar libremente ideas sueltas, palabras que quieren decir cómo se puede ver en el punto número 3, donde esa capacidad intuitiva de pensamiento e imaginarios en construcción evidencian la capacidad de asociación en el que realizan una opción de respuesta, justificación de razones, expresión de pensamientos, decisiones frente a algo, condicionamientos, etc, esto para mirar las representaciones que los niños tienen de si mismos y si funcionamiento expresivo.
4 **Contexto**	Capacidad de representar a otros, en la manera que el dibujo lo empieza a realizar se muestra cómo los niños no tienen un fundamento de familia por muchas características que vemos en la teoría que presento al comienzo y cómo el pensamiento creativo en esencia hace parte de los niños, pero se encuentra cortado gracias a las representaciones que hacen en el mundo “moderno”. En la mayoría de los niños se ve la falta de relación familiar, el maltrato verbal o psicológico, y la necesidad de creer en ellos mismos. En la creación e imaginación de historias la mayoría lo escriben o la relatan, varias de estas historias no tienen un desarrollo coherente y consecuente de una secuencia organizada, todos los niños tienen buenos conceptos del arte, y se ve casi los mismos conceptos frente al arte, todos sintonizan que es algo que les gusta, se refleja que en los contextos no existe una relación artística en lo absoluto.

 ISBN 978-958-44-7668-5

MUESTRAS ARTÍSTICAS: UNA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA

ALFONSO LÓPEZ VEGA
ALDEMAR SEGURA ESCOBAR

DOCENTES L.E.A.-U.D.

RESUMEN

Este artículo da cuenta de la experiencia de la práctica docente en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Hace referencia a las Muestras Artísticas LEA y a las Muestras Distritales de Arte Escolar, actividades de formación que se realizaron articuladamente entre 2006 y 2009. Los resultados de estas modalidades de actividad académica fueron de impacto en la comunidad distritalina y pusieron de presente la necesaria articulación entre la Universidad y los otros niveles de la educación.

Palabras claves Práctica docente, Muestras Artísticas LEA, Muestra Distritales de Arte Escolar

INTRODUCCIÓN

Las Muestras Artísticas LEA[75] son un espacio con reconocimiento en la Licenciatura, en la Facultad y en la Universidad. En LEA, es de conocimiento de los estudiantes y de los profesores que la participación da a conocer los logros en el desarrollo de las distintas áreas y que las diversas manifestaciones revelan el carácter interdisciplinario de la formación, las preferencias de los estudiantes en las distintas modalidades del arte y su comprensión del problema de la enseñanza en el ámbito de la educación artística al tiempo que se explicitan los procedimientos, mecanismos y metodologías que se implementan en la creación de obra artística, como actividad personal y grupal en el espacio universitario que tiene presente su mirada hacia el espacio escolar del desempeño profesional. En la Facultad, las Muestras Artísticas LEA son elemento motivador de la actividad plural que revela la posibilidad de existencia de distintas formas de aproximación a la realidad. En la Universidad, las Muestras son posibilidad de articulación, particularmente con integrantes de la comunidad de la Facultad de Artes ASAB, en la cual muchos de los estudiantes de LEA toman cursos de formación complementaria y participan en muestras artísticas, con lo cual adquieren experiencias que luego, también enriquecen su actividad en LEA. La Muestras de Arte Escolar se van formando en un espacio en el que la Universidad Distrital interactúa con la comunidad capitalina.

Las Muestras Distritales de Arte Escolar se constituyen en el lugar de llegada de las expectativas de los niños y jóvenes de los colegios distritales, oficiales y privados, con distintas condiciones del desarrollo personológico, de los padres de familia, de los

[75] Abreviatura utilizada para designar a la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de la Facultad de Ciencias y Educación, adscrita a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

 ISBN 978-958-44-7668-5

docentes de los distintos niveles de la escolaridad (preescolar, primaria, secundaria y universitaria). Allí, luego del proceso previo de presentación por localidades para la realización de las veedurías, se observan los resultados del trabajo de esta amplia y diversa comunidad educativa distrital. La muestra es apreciada positivamente por todos los miembros de dicha comunidad que han tenido la oportunidad de conocerla, bien como participantes de las muestras en las localidades, bien como participantes en las Muestras que implican la curaduría final y/o como personas que proyectan su participación en la Muestra Distrital de Arte Escolar.

Las Muestras Artísticas son una experiencia significativa que se inscriben en la temática de *Prácticas Pedagógicas* porque se gestan y desarrollan en el espacio de este tipo de actividad académica del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística.

En su organización participan profesores y estudiantes de todos los semestres y la misma significa el punto culminante de la formación pedagógica y en el campo del arte y de las áreas de contexto.

La práctica pedagógica es una actividad fundamental en la formación del profesional de la docencia pues lo pone en la situación de articular el dominio disciplinar que ha construido, gracias a la participación en las actividades que la Licenciatura ha orientado con tal fin, con el dominio del contexto de enseñanza.

Es decir, la práctica pedagógica en las modalidades de Muestra Artística LEA y Muestras Distritales de Arte Escolar, permite al futuro egresado de LEA colocar en un mismo espacio físico y temporal la capacidad de identificar los componentes centrales del aprendizaje conceptual y teórico de la forma de actualización de las distintas modalidades artísticas y el desarrollo de su capacidad para reconocer los factores determinantes del contexto de enseñanza, las especificidades de los grupos de alumnos, con su historia personal, familiar, grupal y social, y de la institución escolar específica, en el marco de la dinámica escolar nacional e internacional.

En la práctica pedagógica el estudiante-docente tiene la oportunidad de dimensionar su quehacer como participante del movimiento social para la formación de las nuevas generaciones y para la contribución a la cualificación de los padres de familia y de los colegas con quienes tiene la ocasión de compartir ejerciendo influencia cuyos resultados se han manifestado bajo la forma de expresiones de mayor entusiasmo por el trabajo docente-educativo y en el reconocimiento de que los otros con quienes se interactúa tienen experiencias y sueños que aportar en la búsqueda de mejores actividades para orientar la formación de niños y jóvenes; todo lo anterior con la consiguiente afectación positiva en el desarrollo de cada estudiante de LEA.

Llama la atención el afecto que los niños y jóvenes sienten por los estudiantes de práctica de LEA-UD, la palabra pronta y amistosa, los términos de familiaridad, la ruptura de tensiones y la confianza para expresarse acerca de la realidad educativa que viven. Igualmente, llama la atención cómo los estudiantes de LEA, en sus prácticas académicas logran adecuar las actividades a las distintas circunstancias que se presentan y generar una comprensión crítica de la misma para procurar superar las dificultades en las cuales pueden intervenir.

ISBN 978-958-44-7668-5

DESARROLLO

1. TIEMPO DE REALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA.

En el año 2002-I la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, inicia labores y, al terminar este primer semestre, se observa la necesidad de realizar las Muestras artísticas de los estudiantes LEA, lo que se concreta por primera vez al finalizar el segundo semestre del 2002. En esta primera muestra notamos su relevancia y la necesidad de seguirla realizando, toda vez que en este espacio se hizo posible la confluencia de los diferentes lenguajes artísticos y su pertinencia en la formación de profesores de educación artística.

De esta manera, se ha realizado la Muestra artística, año tras año, haciendo los ajustes que se han visualizado como necesarios para que el evento sea cada vez más coherente con los objetivos de formación de LEA, de conformidad con la propuesta formativa del programa reconocida por el Consejo Nacional de Acreditación en el 2001; participativo, en tanto propicie la actividad de todos los integrantes de la Licenciatura, e incluyente para que reconozca la importancia de la actividad todos los participantes.

En el II semestre del 2006, momento en el cual los estudiantes de la primera promoción culminan su práctica docente, se vio la necesidad de vincular el quehacer artístico-pedagógico de la Licenciatura con los niveles de preescolar, primaria y bachillerato y con otros espacios para la gestión que permita una formación profesional amplia, de tal manera que los futuros egresados, además de la actividad escolar propiamente dicha, se propusieran el trabajo de gestión para contar con infraestructuras que hicieran posible la amplia socialización del trabajo escolar, como una manera de abrir la escuela a la ciudad; por tal razón, en el 2007 se realizó la I Muestra Distrital de Arte Escolar, en la que participaron los niños y jóvenes que en el 2007 habían sido los alumnos de nuestros estudiantes practicantes y de estudiantes de la Licenciatura que ya ejercían como profesores de educación artística en instituciones educativas.

En el 2008, dada la acogida que tuvo la I Muestra Distrital de Arte Escolar, decidimos realizar la convocatoria para todas las instituciones educativas de Bogotá. Los estudiantes de práctica docente, por grupos, se desplazaron a las diferentes localidades de Bogotá para realizar las curadurías que permitieron seleccionar los trabajos finales que en el mes de noviembre se presentaron en el Teatro al Aire Libre La Media Torta.

De tal manera, las Muestras artísticas LEA y las Muestras Distritales de Arte Escolar, han confluido en la formación de los estudiantes de la Licenciatura a tal punto que la organización y la realización de estos eventos se han convertido en la parte culminante de la práctica docente en nuestro proyecto curricular.

2. RESPONSABLES DE LA EXPERIENCIA

La responsabilidad de La Muestra Artística LEA, desde sus inicios, ha sido compartida por todos los miembros de la comunidad LEA, puesto que la muestra, como ya se menciono, recoge la experiencia de procesos interdisciplinares que han tenido estudiantes y docentes a lo largo de un año. Por otro lado, los responsables de las Muestras Distritales de Arte Escolar, son estudiantes de último año de la Licenciatura que se encuentran en su proceso de práctica académica; en este compromiso los acompañan docentes a cargo del

ISBN 978-958-44-7668-5

área de práctica, principalmente los que hacen parte de la experiencia de décimo semestre.

3. POBLACIÓN BENEFICIADA POR LA EXPERIENCIA

Se identifican varios tipos de beneficiarios como lo son: estudiantes de las instituciones participantes, de los distintos niveles de la escolaridad colombiana, profesores y padres de familia.

La población beneficiada con la experiencia es de, aproximadamente, 900 estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística (LEA), los cuales a través de los distintos semestres académicos han tenido la oportunidad de ser protagonistas en la presentación de distintas experiencias y resultados (objetos y procesos) en el campo de las artes plásticas y visuales, artes escénicas, música y literatura, con la finalidad de poner en marcha una propuesta innovadora en el campo de la educación artística. Los estudiantes de LEA, en su mayoría, pertenecen a estratos socioeconómicos deprimidos, han cursado su escolaridad en instituciones educativas oficiales y, algunos de ellos, ejercen la docencia en distintas instituciones educativas; también, hay quienes laboran en distintas entidades realizando actividades como recreacionistas, vendedores, digitadores, gestores culturales, auxiliares de investigación, organizadores e integrantes de colectivos artísticos.

La experiencia que se reporta ha tenido, también, como beneficiaros a estudiantes de la educación preescolar, primaria y secundaria, tanto de entidades educativas oficiales como privadas. Su ubicación socioeconómica ha implicado los distintos estratos de la Capital. En la I primera Muestra Escolar LEA participaron 150, entre niños y jóvenes; en la II estuvieron 539, de 31 colegios.

La primera convocatoria se realizó a los colegios en los que LEA tenía estudiantes en práctica y estudiantes que fueran profesores de las instituciones, en el campo de la educación artística. La segunda convocatoria hizo llamado a los docentes de educación artística de todos los colegios de Bogotá y se apoyó en los datos obtenidos en la Secretaría de Educación Distrital.

Los términos de la convocatoria implicaron la invitación a dar a conocer a la comunidad educativa capitalina los trabajos que los profesores orientaron en las instituciones educativas y que los niños realizaron como parte de su proceso de formación escolar.

Pero, no sólo los estudiantes constituyen la población beneficiaria; también, los profesores, de LEA y de las instituciones educativas de los niveles precedentes a la universidad, que respondieron a la convocatoria (78 colegios con 158 trabajos).

También, se contó con la participación de los padres de familia de muchos de los niños, quienes estuvieron acompañando los procesos en sus distintas etapas. Este hecho afectó positivamente a las familias, permitió el reconocimiento del niño en su entorno cotidiano e hizo surgir en muchos el deseo de una participación cada vez más comprometida.

Al realizar el analisis se reporta un total de beneficiarios de las Muestras Escolares de 1.641 personas en muestra final; adicionalmente, muchos estudiantes, profesores y padres de familia participaron en las muestras para curadurías que se realizaron en cada

 ISBN 978-958-44-7668-5

una de las localidades (aproximadamente 4.000 personas implicadas en la actividad, en sus distintos momentos).

Las muestras escolares son desarrollos de las Muestras artísticas LEA y coexisten retroalimentándose.

4. CAMBIOS QUE HA PROPICIADO LA APLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La aplicación de las Muestras ha permitido que los estudiantes de LEA desarrollen procesos de formación personológica orientados a generar propuestas pedagógicas que respondan a los requerimientos de formación de los niños y de los jóvenes en sus propios campos de interés.

La formación artística responde a necesidades sentidas por las personas de todas las edades; los estudiantes de LEA, a través de la organización de las Muestras Escolares, en los subprocesos de orientación de la creación, diseño de presentaciones, curaduría, participación en las presentaciones, evaluación de logros y dificultades y el acompañamiento a los participantes para la mejor comprensión de la importancia de la participación, han logrado afianzar su compromiso con la búsqueda de mejores opciones para orientar la formación en educación artística que haga posible la interlocución con otras instituciones y personas en el logro del reconocimiento en el acto educativo creativo.

Los niños y jóvenes han logrado reconocerse como personas con diversas opciones para la comunicación y para la expresión y han encontrado en la educación artística un espacio para su desarrollo integral.

Los padres de familia han podido participar en nuevos campos de interacción, fortalecer su posibilidad de apoyo a los niños y jóvenes y dialogar con otras personas que antes no conocían. Al tiempo han recibido el aprecio de los docentes y de los niños.

Adicionalmente, es necesario señalar que las Muestras Artísticas LEA han impulsado la reflexión acerca del currículo de la carrera, para dar respuesta a las necesidades de formación de los estudiantes, tanto en lo disciplinar específico –las modalidades del arte- como en la formación pedagógica y el dominio de las áreas de contexto, consolidándose el carácter interdisciplinario de currículo, cada vez de una mejor manera, en atención al logro del perfil profesional y las perspectivas laborales de los egresados de LEA.

5. ORIGEN Y CONCEPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Como se menciono de manera previa, la experiencia se origina a partir del reconocimiento del carácter de la educación artística como actividad formativa necesaria para impulsar procesos de desarrollo integral de los estudiantes de LEA, comprendiendo la necesidad de propiciar el desarrollo de capacidades para aportar a la escuela en la construcción de experiencias de formación que articulen lo teórico – práctico, la realidad educativa y las necesidades sociales que se manifiestan a través de las reflexiones de los estudiantes de LEA, de los niños y jóvenes con quienes tienen actividad compartida en lo académico, la palabra de los profesores de los distintos niveles de escolaridad, las inquietudes de los padres de familia y directivos docentes y toda la literatura que, desde los encuentros nacionales sobre educación y en particular sobre educación artística, señalan la importancia de que esta área profundice en la necesidad de responder a los

ISBN 978-958-44-7668-5

requerimientos de una sociedad que, como la colombiana, necesita más espacios de participación, más campo para el quehacer que haga posible el disfrute de los bienes culturales y que abra posibilidades de diálogo que permita la adquisición de nuevos conocimientos mediados por concepciones pedagógicas que rescaten la posibilidad de compartir en comunidades amplias, de reconocer distintas maneras de aportar en la escuela, para que no se excluya a ninguno de los miembros de la comunidad educativa y para procurar que las relaciones, al ser incluyentes, estén distensionadas.

El factor que motiva la experiencia es la necesidad de contribuir a la construcción de nuevas relaciones escolares que reconozcan que cada actor de la comunidad educativa tiene mucho que aportar si se propician los ámbitos de participación. Este factor se identificó gracias al desarrollo de las Muestra Artísticas LEA cuya evaluación permitió reconocerlas como espacio de distensión comunicativa y de mejores aprendizajes, al tiempo que se tenía la problemática de prácticas educativas en instituciones de preescolar, primaria y secundaria que revelaban problemas de aceptación entre los estudiantes, entre estos y sus profesores y para con los padres de familia.

7. SUPUESTOS IMPLICADOS

Por sus características los supuestos implicados son de índole teórica y práctica. Desde la teoría, la comprensión de que en la escuela actual, la propuesta de formación se aleja cada vez más del paradigma normativista, por las restricciones que el mismo orienta implementar, produciendo tensiones importantes entre los actores de la comunidad educativa. El análisis de las implicaciones de la Escuela Nueva o Activa, que direccionan la posibilidad de la libre actividad de los niños en el proceso de búsqueda de conocimientos y que implica el diseño de ambientes de aprendizaje en los que sea posible lograr este ideal de procedimiento escolar y cuyo análisis revela que el medio educativo prevalente en las instituciones oficiales se torna en dificultad para su implementación. El reconocimiento de la aplicabilidad de las concepciones del paradigma Histórico-Cultural[76] que reconoce la posibilidad de acción mediadora para la adquisición y desarrollo de conocimientos, realizable dicha acción por el profesor y por compañeros más adelantados, en ámbito flexible, pero en el que se tengan claras las características de los profesores y de los niños, la realidad de los componentes propiamente didácticos (necesidad social, objetivos, contenidos, metodologías, recursos y formas de evaluación).

Desde la práctica, el supuesto del apoyo de la Facultad de Ciencias y Educación, en particular, y de la Universidad Distrital, en general, para lograr la infraestructura necesaria, tanto de personal como de recursos y gestión.

Ambos supuestos han demostrado su pertinencia y han permitido el desarrollo de esta experiencia significativa.

Se parte, también, de reconocer la importancia de las formulaciones de los estudiosos del campo de la educación artística y de quienes formulan las políticas educativas. En este sentido, para la creación de la propuesta *Muestras artísticas: una experiencia significativa* han sido determinantes los señalamientos del Congreso de Formación Artística y Cultural

[76] Klingberg, L (1978), Introducción a la Didáctica General. La Habana: Pueblo y Educación.

 ISBN 978-958-44-7668-5

para la Región de América Latina y El Caribe, realizado en Medellín, en 2007[77]; estos se concretaron en la formulación de una concepción de educación artística intercultural como fundamento del desarrollo de una sociedad más equitativa y participativa.

Se señala, igualmente, que distintos estudiosos han resaltado la necesidad de un currículo innovador para la educación artística, fundamentado en los desarrollos teóricos de la pedagogía y de la actividad artística, de tal manera que se unan el aspecto científico y el aspecto artístico en el espacio de formación; en este sentido, por ejemplo, son importantes los planteamientos de Agirre[78].

Gracias a lo argumentado en este documento se puede resaltar que la experiencia reporta una gran relevancia debido a:

- La interrelación efectuada entre colegas de distintas instituciones y con atención a la orientación de la formación estudiantil en las diversas ramas de la educación artística.
- El intercambio de experiencias de trabajo en educación artística entre comunidades académicas con problemáticas y posibilidades diversas.
- El reconocimiento de que la educación artística es importante para contribuir al mejor avance de los niños y de los jóvenes en condiciones de desarrollos personológicos dispares, algunos con amplio beneficio y otros con evidentes carencias en virtud de posibilidades físicas e intelectuales distintas.
- La posibilidad de observar a los estudiantes en ámbitos de formación diferentes a los habituales y que les permiten dimensionar la interrelación entre el espacio de la formación escolar y el de la actividad cotidiana extraescolar (del trabajo).

8. CÓMO SE ORGANIZAN LAS MUESTRAS:

Como ya se ha mencionado la experiencia se enmarca en el proceso de la práctica docente en el proyecto curricular. Los estudiantes y profesores de práctica docente y los docentes coordinadores de las áreas plantean un proyecto a través del cual ponen de presente las actividades artísticas-escolares a realizar.

Las Muestras Artísticas LEA se desarrollan atendiendo el siguiente procedimiento:

1. Elaboración y presentación del programa de cada asignatura.
2. Realización de ajustes al programa, mediante acuerdos entre los profesores y los estudiantes, en cada espacio académico.
3. Implementación del programa de asignatura; este implica la realización de obra artística (objetos y procesos).
4. Convocatoria a participar en la Muestra Artística LEA.
5. Postulaciones.
6. Curaduría.
7. Aplicación de los requerimientos técnicos (Raider) al programa.
8. Apertura y desarrollo de la Muestra Artística LEA.

[77] Congreso de Formación Artística y Cultural para la Región de América Latina y El Caribe. Medellín: Ministerio de Cultura de Colombia, UNESCO, 2007.

[78] Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística.* Navarra: Octaedro.

 ISBN 978-958-44-7668-5

9. Cierre, evaluación y elaboración de memorias.

Estado actual. La Muestra Artística 2010 se realizará en la cuarta semana del mes de noviembre; actualmente se han desarrollado los pasos del 1 al 5 del procedimiento y se está en desarrollo del paso 6 y 7.

Las Muestras Distritales de Arte Escolar implican el procedimiento que a continuación se detalla:

1. Elaboración y presentación del programa de Práctica docente.
2. Realización de ajustes al programa, mediante acuerdos entre los profesores de LEA directores de práctica docente, profesores de las instituciones donde se realiza esta actividad y los estudiantes de LEA.
3. Implementación del programa de Práctica docente; este implica la realización de obra artística (objetos y procesos).
4. Convocatoria a participar en la Muestra Distrital de Arte Escolar.
5. Postulaciones.
6. Curaduría por localidades. Selección de finalistas.
7. Curaduría distrital.
8. Aplicación de los requerimientos técnicos de las instituciones (Raider) al programa.
9. Apertura y desarrollo de la Muestra Distrital de Arte Escolar.
10. Cierre, evaluación y elaboración de memorias.

ESTADO ACTUAL. La Muestra Distrital de Arte Escolar desde el 2009 se encuentra en una suspensión temporal debido a actividades académico-administrativos que han forzado la detención de su desarrollo. Se espera que para el año 2011 se pueda volver a retomar, ya que esta experiencia ha permitido una retroalimentación de los procesos académicos desarrollados por LEA.

9. APORTES Y PARTICIPACIÓN DE DIFERENTES ESTAMENTOS Y ACTORES EN EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA.

La participación de los integrantes de la comunidad académica LEA se ha desarrollado de manera responsable y creativa a través de las siete Muestras Artísticas LEA y de las dos Muestras Distritales de Arte Escolar. La misma caracterización es válida para la participación de las comunidades educativas de preescolar, primaria y secundaria. Esa participación ha indicado que la experiencia ha sido significativa para una núcleo amplio de la población educativa capitalina; su impacto y la realización parcial de Muestras Artísticas LEA ha generado la necesidad de analizar la posibilidad de extender la experiencia al ámbito nacional, de tal manera que dichas muestras motiven Muestras Regionales de Arte Escolar; de consolidarse este propósito, además del beneficio a las comunidades educativas de distintas regiones, la Licenciatura lograría una mayor articulación entre los componentes de la formación de sus estudiantes, porque revelaría la complementación entre las prácticas académicas de las distintas asignaturas del plan de estudios alrededor de la educación artística y las tareas educativas de los niveles de escolaridad que anteceden al universitario en distintas zonas del país.

Esta experiencia innovadora aporta los aspectos teóricos y prácticos que se han expresado en el presente documento y que pueden ser puestos en escena por otros actores con formaciones similares en distintos puntos de la geografía colombiana.

 ISBN 978-958-44-7668-5

10. LIMITACIONES O PROBLEMAS ENCONTRADOS EN EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA Y LOS MODOS DE AFRONTARLOS.

La principal limitación fue la no disponibilidad inicial de la infraestructura logística y de recursos de espacios físicos para la realización de las Muestras. Se afrontó recurriendo a la elaboración de un diseño en el que se identificaban los actores participantes y sus funciones, incluyendo la tarea de gestionar espacios en la universidad para las Muestras Artísticas LEA y en la ciudad para las Muestras Distritales de Arte Escolar, obteniéndose el apoyo de la Universidad, en particular, el compromiso y apoyo efectivo de la Facultad de Ciencias y Educación la cual ha aportado del rubro, eventos académicos y prácticas académicas, sumas necesarias para la inversión necesaria en material básico y transporte; también, Bienestar universitario ha contribuido con la logística de las Muestra Distritales de Arte Escolar y Muestras Artísticas LEA (refrigerios para los participantes, afiches, programas de mano, personal de atención médica y de primeros auxilios). Por su parte, LEA ha participado con sus profesores y estudiantes en la organización y desarrollo de la experiencia, aportando cada uno sus conocimientos y su interés en el mejor desarrollo de las muestras. Para las Muestras Distritales de Arte Escolar, se contó con el apoyo de Secretaría de Educación y de La dirección del Teatro al Aire Libre La Media Torta.

En un comienzo la cantidad de instituciones educativas a las que se pretendió llegar en el 2008 se convirtió en una limitación, pues, inicialmente la convocatoria no se había agrupado para curadurías por localidad; pero ante las numerosas inscripciones, se dio luz a la idea de hacer curadurías locales para determinar quienes participarían en la Muestra Distrital de Arte Escolar, versión definitiva anual. Para futuras ocasiones se esta analizando la posibilidad de trabajar conjuntamente con otros programas de formación en educación artística, para que el espectro citadino tenga el relieve que es posible.

CONCLUSIONES

Los resultados de la experiencia se pueden enmarcar en dos niveles:

El primer nivel tiene que ver con el reconocimiento de la comunidad de LEA y de las instituciones involucradas en la experiencia ya que consideran positivo y de alto impacto la realización de la misma y están comprometidas en sus posteriores desarrollos. El segundo tiene una intima relación con las formas de evaluar la experiencia y de validar los resultados. En ella se recurre a autoevaluaciones, heteroevaluaiones y coevaluaciones. La actividad de curaduría al tiempo que evalúa, reorienta. Por ello, la evaluación toma carácter de formativa.

Los resultados se validan a través del análisis crítico, la presentación de experiencias ante públicos diversos y la actividad de participación como observadores en otras actividades de manifestación artística que permiten establecer puntos de convergencia y divergencia (visitas a museos, galerías, obras de teatro y danza). Una forma de validación importante la constituye la participación en otras universidades con aspectos de las muestras que han sido objeto de curaduría en LEA, participación que ha sido reconocida como importante, como sucedió, por ejemplo con la actuación del Grupo de danzas folclóricas que fue galardonado con el premio Delia Zapata Olivella en la Universidad Minuto de Dios. Otras formas de validación es el reconocimiento a las actividades artísticas

 ISBN 978-958-44-7668-5

expresado en invitaciones permanentes por parte de otros programas de formación profesional de la Facultad y de la Universidad.

Esta experiencia puede tener una mayor cobertura si logra implicar en su desarrollo a otros programas de formación en educación artística, pues la demanda de población con posible participación es alta. La experiencia es factible de replicar por otros programas de formación de Licenciados en Educación Artística o en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, atendiendo los procedimientos aquí explicitados y realizando las necesarias adecuaciones según los contextos educativos específicos.

Para ello se requieren mecanismos de sostenibilidad e institucionalización de la experiencia; pues la experiencia es sostenible si se desarrolla como componente de un programa de formación de Licenciados en Educación Básica con énfasis en Educación Artística o de Licenciados en Educación Artística. Su sosteniibilidad queda implicada, consecuentemente, en la sostenibilidad del mismo programa. Se requiere destinación de recursos para prácticas y eventos académicos y el apoyo de la dependencia de Bienestar Universitario y de la Facultad respectiva, además del apoyo de la Universidad en su conjunto, por esta una experiencia significativa implicada en el carácter misional de las facultades de educación, en particular, y de las universidades, en general.

ISBN 978-958-44-7668-5

DESCUBRIENDO LA EXPRESIÓN ARTISTICA

CELIA GILETTE MEDELLÍN TOBÓN

DOCENTE EN EDUCACIÓN ARTISTICA DEL INSTITUTO NUEVA AMERICA DE SUBA

RESUMEN

Se quiere dar a conocer que en el Instituto Nueva América de Suba la educación artística día a día se ha ido ganando con mucho esfuerzos y trabajo un espacio en el que se reconozca desde los estudiantes y administrativos la importancia del arte en los procesos educativos y en la vida de las personas. Se pasó de ser un fantasma a tomas vida propia desde los espacios y movimientos realizados, entre los que se destacan momentos de investigación conjunta entre estudiantes y docente, permitiendo el contacto con momentos que lograron florecer esos procesos sensibles que desembocaron en composiciones o historias de vida generando cambios pequeños pero sustanciosos que solo se logra hacer consiente en el momento en que se hace una confrontación con sus pensamientos; lo cual se ve reflejado especialmente en cuatro momentos en los que se ha dividido el trabajo.

El primer momento se da desde el proyecto interdisciplinar, en el que la mayoría de los estudiantes logran vincular todas las materias para alimentar y realizar su proyecto, un segundo momento desde el trabajo con psicorientación en el proceso de sensibilización frente al rechazo de las drogas, un tercer momento desde la conformación de un espacio experimental del arte y la filosofía donde los estudiantes entran a relacionar la música, la danza, el teatro, el cine, la literatura, la historia, la filosofía para luego realizar creaciones desde lo interiorizado y por último, un momento que se da desde la conformación de una carpeta de artes por parte de los estudiantes en la que se consigna todo lo desarrollado en clase como proceso para explorar sus avances desde el pensamiento y la técnica, buscando siempre el reconocer los valores a partir de la construcción de mejores seres humanos.

ANTECEDENTES

En Colombia las condiciones de la educación a pesar de que han ido avanzando donde podemos decir sin necesidad de ir tan lejos que por mas mala que sea la educación en este momento no es igual de atrasada que la de nuestros padres, abuelos y demás. Podemos afirmar que ha cambiado pero también podemos afirmar que sigue respondiendo a otros intereses donde lo principal no es construir mejores seres humanos críticos, transformadores sino maquinas memorizadoras y alienadas. En un camino opuesto, el Instituto Nueva América de Suba desde sus proyecto de investigación pedagógica ha venido desarrollando elementos que lleve a los estudiantes a una construcción conceptual, a una continua investigación de los docentes, a una transformación pedagógica a través de el buen trato, desde la reflexión de la practica pedagógica, siempre buscando reconocer su saber, constituyéndose en un sujeto de saber dando paso a la indagación y descubrimiento de sus raíces, Tardif, plantea al respecto: “debemos llamar saber a la actividad discursiva que consiste en tratar de

 ISBN 978-958-44-7668-5

validar, por medio de argumentos y operaciones discursivas (lógicas, retóricas, dialécticas, empíricas etc) y lingüísticas, una proposición, una acción. La argumentación es, por tanto, el lugar del saber. Saber una cosa no es solo emitir un juicio verdadero respecto a algo (un hecho o una acción), sino también ser capas de determinar, por que razones es verdadero ese juicio. Ahora bien, esa capacidad de razonar, es decir de argumentar en forma de algo, remite a la dimensión intersubjetiva del saber, según esa concepción, el saber no se reduce a una representación subjetiva ni a aserciones teóricas con base empírica, sino que implica siempre al otro, es decir, una dimensión social fundamental, en la medida en que el saber es, precisamente una construcción colectiva, de naturaleza lingüística, procedentes de diálogos, de intercambios discursivos entre seres sociales" Tardif (2004:145).

Se ha realizado un trabajo fuerte desde la interdisciplinariedad buscando fortalecer los procesos curriculares.

La interdisciplinariedad permite un análisis más completo y consistente de lo que nos rodea, sin importar si la relación con otras áreas del conocimiento es desde la simple comunicación de ideas o si desde la integración de los elementos involucrados es completa. Por tal razón como se plantea en la página de internet **www.inas.edu.co** en el link de investigación pedagógica, en el que se habla de la importancia de reconocer el trabajo en equipos interdisciplinarios para lograr tener una concepción basada en la integración total frente a cualquier concepto o situación de nuestra realidad.

La educación artística se puede considerar como el área responsable de la formación del ser humano en la cultura corporal y audiovisual.

Para autores como Pablo Romero la educación artística es significativa en varios momentos de la vida como en la planificación, que es un proceso con una finalidad determinada.

De la misma manera se puede observar que la puesta en escena de la percepción de manera afinada permite la originalidad, al igual que la fluidez y la creatividad como mecanismo de acercamiento a la sensibilidad.

La comprensión y los procesos de pensamiento ceden el lugar a la vivencia estética, dando más sentido a la educación artística, principalmente en la escuela.

Se reconoce la educación artística como un campo abierto en el cual la exploración y la resignificación de las múltiples capacidades humanas se integran desembocando en el diario vivir, de tal forma que la fragmentación de la existencia en la que vivimos continúe en cuestionamiento y reconozcamos la valiosa relación que existe entre el ser y el hacer, fortaleciendo conscientemente la formación ética de las personas y por lo tanto de la sociedad, tal como lo dice Heiner Stachelhaus en su libro Joseph Beuys cuando manifiesta que en el momento en que el arte se integre a todos los ámbitos de la enseñanza existirá una sociedad con la capacidad de acoplarse tanto democrática como espiritualmente.

Anteriormente en el Instituto Nueva América de Suba no se reconocía el arte como un área importante en el desarrollo de los procesos educativos de los estudiantes ni de la institución. Aspecto que a generado bastante discusión, ya que al comenzar este año se estableció la clase de artes plásticas en todos los grados desde preescolar asta once, teniendo en cuenta que de preescolar hasta noveno son dos horas a la semana y decimo

 ISBN 978-958-44-7668-5

y once una hora a la semana. En este tiempo paso el área de ser fantasma a tomar vida ya que entro a participar en todos los ámbitos escolares.

PRIMERA ACCIÒN: PROYECTO DE INVESTIGACIÒN, INTERDISCIPLINAR

Los estudiantes a partir de una temática manejada por siclos desarrollan en todo el año un proyecto de investigación en el que ellos relacionan todo el tiempo las distintas áreas permitiéndole una mayor reafirmación del tema, además les ha permitido darse cuenta de lo profundamente relacionado que está el arte con los procesos sociales en el mundo, esto los ha acercado a descubrir las diferentes expresiones artísticas que existen y que permiten el reconocer un momento de la historia. Donde cada uno de estos momentos estuvo relacionado con una tendencia artística.

SEGUNDA ACCIÒN: EN UNION CON PSICORIENTACIÒN, NO A LAS DROGAS

El consumo de drogas representa un fenómeno de gran relevancia en nuestras dinámicas culturales, sociales, económicas y políticas. Por tanto ninguna instancia educativa debe permanecer indiferente ante la situación, dado que los porcentajes de consumo aumentan cada vez más en la población juvenil, convirtiéndose así, poco a poco en un aspecto que casi se naturaliza en nuestra sociedad pese a los debates a favor o en contra generados en torno a este.

El propósito de este proyecto es invitar a niños y jóvenes a que a través de la expresión artística que es reconocida como una de las formas de movilización y comunicación más efectivas, se logren generar procesos de sensibilización para que puedan comprender y expresar la importancia de decir no al consumo de drogas tanto legales como ilegales, en cualquier espacio o situación, y reflexionen de forma crítica y política en torno a esta problemática mundial. Así pues lo que se pretende es prevenir antes que remediar.

El objetivo de este proceso es interiorizar en los estudiantes del INAS la importancia de decir no al consumo de drogas tanto legales como ilegales.

Este espacio se viene realizando desde tres momentos el primero. A partir de una charla de sensibilización frente a toda la situación que se presenta con este tema (dado por la psicorientadora con apoyo del área. El segundo momento esta alimentado por el encuentro con los estudiantes en el que plantean su posición frente al tema, generándose un debate. Y un tercer momento alimentado por todo lo discutido, los estudiantes realizan una composición en diferentes técnicas desde el rechazo de las drogas. Generando una mayor sensibilización del tema en relación con la sociedad.

TERCERO MOMENTO: EN UNION CON FILOSOFIA, PROYECTO EXPERIEMNTAL

Se busca generar espacios alternos en los que los estudiantes del INAS puedan construir procesos de sensibilización desde el arte y la filosofía. Donde los estudiantes interioricen procesos desde encuentros para cantar reconociendo la tradición oral, a través de cine foros donde analicen, discutan, entre otras. Películas que tengan alto contenido frente al reconocimiento de la sociedad, descubran filósofos que han dejado huellas imborrables en el transcurso de los años, desde la experimentación de la danza y el teatro, como oportunidades para descubrir las capacidades del cuerpo y de la mente, desde las artes plásticas como experimentación con materiales, siempre en busca de aprender a comunicar y expresar por medio del arte.

CUARTA ACCIÒN: PROCESO DESDE LA CONFORMACIÓN DE UNA CARPETA DE ARTES

ISBN 978-958-44-7668-5

Generar procesos de sensibilización en el que descubran y valoren sus capacidades de expresarse desde las diferentes expresiones artísticas que les permita acercarse de una manera sensible a sus propias historias de vida como parte de una sociedad. Permitiendo de esta manera dejar huella en los que nos rodean.

Todo comienza por reconocer los procesos obtenidos por los estudiantes en otros espacios, donde se les muestra la importancia de valorar sus conocimientos, luego se habla de la importancia del arte cono expresión del ser frente a la sociedad, donde ellos lo comiencen a ver como una forma de comunicarse con el entorno y al mismo tiempo muestren sus necesidades, sus deseos, sus sentimientos, su crítica frente a la sociedad. Los estudiantes comienzan a construir una carpeta en la que anexan día a día sus bocetos y productos, lo cual ha sido muy difícil ya que estos jóvenes todavía no reconocen la importancia de llevar un proceso para descubrir sus cambios, avances y demás. Aunque ellos no son consientes de sus avances estos se ven reflejados en sus trabajos en debates realizados en diferentes momentos, los cuales les permiten enfrentarse con sus transformaciones.

 ISBN 978-958-44-7668-5

EL ARTE, LA EDUCACIÓN Y MI EJERCICIO CÓMO DOCENTE.

EDGAR MAHECHA LANCHEROS

ESTUDIANTE L.E.A.- U. D.

RESUMEN

El colegio Class Roma, queda ubicado en la localidad octava ciudad de Kenedy, por ser un colegio público hace parte del circuito de colegios de la secretaria de educación, presentando de la misma manera problemáticas y necesidades recurrentes en los estratos más populares de la ciudad de Bogotá, problemas de pandillas, drogas y deserción no solo escolar sino social, son algunos de los fenómenos que atañen la escuela en este sector; es aquí donde realizo mi ejercicio docente, donde mi propuesta de autorretrato tiene su accionar, donde mi reflexión sobre los alcances y aportes que la educación en artes ofrece al colegio se visibilizan, desde lo humano, trato de hacer que la experiencia estética aporte a la construcción de identidad de mis estudiantes y a generar nuevas formas de dialogo y expresión.

Palabras claves: Expresión, Comunicación, Construcción de identidad, autonomía y proceso.

Al llegar al colegio me enfrentaba a un panorama poco alentador para cualquier docente ó por lo menos para muchos esto podría ser así, los niños tienen problemas de respeto, es difícil que compartan entre ellos de otra forma que no sea estableciendo cadenas de mando, estatutos y amenazas, no reconocen los límites entre juego y agresión, pues la tosquedad es el cotidiano y así, se les diluye la oportunidad de intentar nuevas formas de relacionarse. Aunque parezca una actitud normal en los niños, esto hace que aquel que agrede no mida los límites de su rudeza haciendo que el otro responda de forma mas abrupta; así hasta que desatan riñas verbales y físicas; del mismo modo el respeto entre ellos se basa en el nivel de daño que se puedan ocasionar, por esto la figura del abusador siempre esta latente, un líder y otros que le siguen; al hablar con ellos en el aula note que este comportamiento se debe a que muchos sufren de abandono por parte de sus padres, las jornadas de trabajo y la necesidad de conseguir un sustento hacen que muchos de estos niños deban estar solos la mayor parte del tiempo, sin alguien que ofrezca una guía, un consejo, un abrazo, un oído, es entonces, el maestro quien debe ser el padre, el amigo y el hermano de 35 estudiantes que claman ser el centro de atención, ser hijo único, hermano único, amigo único y así, tratar de construirse como persona, sujeto y ser social.

35 Estudiantes que buscan ser aceptados, sin reproches ni reclamos, aceptación que les brindan las pandillas, las drogas y hasta el televisor y el Internet, pues son estos quienes

 ISBN 978-958-44-7668-5

ofrecen un mundo sin límites, con temáticas variadas y respuestas múltiples a sus problemas, este es el marco que en apariencia muestra un nirvana para el hombre contemporáneo, pues el consumo desmedido y el derroche son los alicientes de un mundo que ya no requiere de humanismo para existir; es aquí donde la escuela aparece cómo otro Pro para elegir este camino, pues el colegio es otra tortura más para poder disfrutar de aquello que los niños desean, la escuela es el precio que se paga por poder compartir con los amigos y no es secreto que muchos niños salen de su casa al colegio y nunca llegan a este, es aquí donde creo, mi ejercicio cobra sentido, tiene validez.

Mi propuesta iniciaba con un ejercicio de retrato a partir del dibujo, dicho ejercicio tenía la finalidad de aportar en la construcción de identidad de quienes serian mis estudiantes, estudiantes a quienes en primera instancia ignoraba, de quienes no conocía ni sus cualidades ni mucho menos sus necesidades, pues en un ejercicio de erudismo total, direccione la propuesta y las actividades a lo que dentro de el arte contemporáneo podía llegar a ser un ejercicio de dibujo y más aún de autorretrato, pues la academia me ha enseñado a conceptualizar alrededor de mis propuestas e ideas, lo cual no debato, es solo que al enfrentarme a los niños esto seria algo cuya pertinencia debía ser verificada, el ejercicio docente demanda otras dinámicas, no mejores ni peores que las de el ejercicio creativo, simplemente diferentes, el arte al igual que otras formas de conocimiento requiere estados que van más aya del simple hecho de poder realizarlos, se debe querer hacerlos y del mismo modo disponerse para ello; bajo estas condiciones inicio mi ejercicio docente con los estudiantes de 402 y 305, estudiantes con las particularidades antes mencionadas.

Al iniciar la clase cómo tal, debía mantener siempre presente el PEI del colegio, el cual planteaba la construcción de identidad colectiva para cuarto y la individual para tercero, postulando el arte como un medio que propiciara la paz y la convivencia en los futuros ciudadanos, de tal modo que mi accionar debía estar articulado a la propuesta del colegio. Si hay algo que siempre he tenido claro es la capacidad del arte para generar sujetos discursivos, autónomos y por ende con una identidad propia y colectiva, pero esto es un proceso arduo; mi experiencia me ha enseñado que el arte va más aya de un simple objeto estético, de un producto… ahora bien ¿cómo abordar a mis estudiantes con todo esto en la cabeza?, esas eran las preocupaciones iniciales de la propuesta.

Al realizar la actividad el primer día, note la poca acogida que tuvo, o por lo menos mi carencia al hacer que se interesaran por participar, es aquí donde los nuevos cuestionamientos aparecen y donde se siente realmente, que es ser docente, recordé a Piaget, a Freire a muchos, pero sus niños no podían ayudarme, pues solo son de papel yo debía enfrentarme a los de verdad a esos que difícilmente se interesaban en la actividad, esos que se encuentran inmersos en una cultura del grito y la orden, la amenaza y el temor a decir no, entonces mi clase se torna en el lugar donde aquellos espacios se abren y en donde para muchos la libertad es algo inmanejable, pues al parecer nunca la tuvieron, en ocasiones los ejercicios de la clase se detuvieron, no se concluyeron o ni siquiera se iniciaron, púes la necesidad del momento era otra, un día necesitábamos hablar para evitar la agresión, otras veces hacer para poder expresarnos y entonces el conocimiento deja de ser consecutivo, serial y se torna en experiencia, cómo dijo el maestro Lizarralde citando a Hargreaves "*en olas que van y vienen*"[79].

---

[79] David Hargreaves- 1997, INFANCIA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA- Edit Morata pp:. 32

 ISBN 978-958-44-7668-5

En una ocasión estábamos realizando un ejercicio de dibujo, pues cómo lo argumenta Hargreaves "*el dibujo suele tomarse en la escuela como una actividad placentera, libre de presiones, como una recompensa por el trabajo bien hecho*"[80] mi ejercicio consistía entonces en hacer diagramas sobre los juegos que ellos practican con sus amigos, esto fue con los niños de cuarto, en medio de la actividad saque mi cámara para hacer el registro de la actividad, entonces los niños se abalanzaron hacia mí y me pidieron que los dejara tomar las fotos, eso era algo que a decir verdad no tenía contemplado, entonces al ver su interés les propuse hacer un ejercicio de fotografía para la próxima clase.

A la siguiente sesión realizamos el ejercicio fotográfico, el cual arrojo resultados bastante interesantes, este consistía en una acción sencilla, cada estudiante debía llevar un objeto personal que de alguna manera hablara de su personalidad, luego reflejábamos la silueta en una pantalla blanca integrando el objeto a esta y creando una nueva forma. Había planeado realizar esta misma actividad con los niños de tercero, pues me interesaba ver de que forma respondían los grupos frente a actividades similares, para ver de que forma construían su identidad y la madures de sus imágenes, pero ese día dos niños se pelearon en el salón, entonces debimos parar la actividad y nos sentamos a hablar para tratar de resolver lo que sucedía, la siguiente clase llegue con la intensión de reanudar lo que dejamos pendiente, pero en un arranque de poder divino la profesora de religión no dejo salir los niños a descanso, llegue al aula y estos estaban demasiado dispersos, les pregunte que sucedía y me contaron los hechos.

Decidimos nuevamente modificar el ejercicio, salimos a descanso durante la clase, pero que la condición era que todos jugáramos lo mismo o por lo menos que nos dividiéramos en dos actividades, saltamos lazo y jugamos fútbol, saque la cámara y la rote entre los niños, todos querían tomar la foto y en momentos intentaron agredirse, pero hacíamos altos en la actividad y hablábamos de lo importante que era tomar mi foto, pero al igual lo era dejar que el otro tomara la suya, al final el objetivo se cumplió logramos capturar la forma en que ellos se relacionaban con sus pares al jugar; sin necesidad de que se dieran cuenta su espontaneidad floreció y así mismo la calidad de las fotos; la clase siguiente la tomamos para hacer un análisis de las imágenes y de los comportamientos que estas mostraban, juntos reflexionamos sobre composición, respeto, comunicación en fin muchas cosas y aprendimos, yo a ser un mejor maestro y ellos a crear nuevos canales de comunicación, entonces comprobé que como lo argumenta Gardner "*El papel del profesor debe consistir en proporcionar un ambiente de aprendizaje optimo y dirigir a los niños dentro del mismo*" [81].

Al ver esto entonces surge otra pregunta ¿cuál es la funcionalidad del conocimiento?, ahora sé que si el conocimiento no forma personas no tiene sentido, pues que caso tiene ser un erudito si uno no tiene con quien compartir lo que sabe, si no hay una palabra sincera por parte de alguien, qué sentido tiene que mis estudiantes conceptualicen alrededor de las practicas artísticas y logren comunicar su mensaje si no se pueden comunicarse entre ellos, por esto mismo ratifique que el conocimiento nace y se construye en la experiencia misma, que ellos saben cosas que yo como docente no puedo obviar y por ende las debo potenciar.

[80] David Hargreaves- 1997, INFANCIA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA- Edit Morata pp:. 63
[81] Howard Gardner-1976 UNFOLDING OR TEACHING: ON THE OPTIMAL TRAINING OF ARTISTIC SKILLS-Edit Routledge pp:.99

 ISBN 978-958-44-7668-5

Mi atención entonces se centró en hacer del ejercicio del arte un vehiculo que posibilitara no solo la creación propia sino que permitiera del mismo modo que ellos generaran nuevas dinámicas en su forma de comunicarse; dentro de este proceso hubo deserciones, pues algunos creyeron que no estábamos haciendo nada, ya que el resultado en objeto es algo que prevalece en nuestra cultura, lo tangible, eso táctil que creemos es lo único que verifica lo que hacemos. Dentro de las posibilidades existentes en la clase estuvo la de proponer actividades que se articularan con lo que se realizaba, estas no fueron aprovechadas por quienes decidieron no participar, pues la clase se torno en un espacio de democracia en la que todos participábamos y proponíamos, unos en mayor medida que otros, pero tratamos de que funcionara; mi mayor problema no era si hablaban en clase o no, si se paraban del puesto o no, si gritaban o no, pues son niños, y yo algunas vez fui un niño bastante hiperactivo; lo que me importó era que lograran relacionarse de otras formas, que comprendieran que eran ellos y el resto, todos y uno, pues lo más sencillo es huirle a los retos y eso era algo que no permitiríamos, entonces, crear no es posible sin el otro y el ejercicio artístico nada vale sin otro que lo aprecie y para esto era necesario generar dinámicas y escenarios precisos que permitieran hacer esto realidad, entrevistarnos de a parejas y realizar un dibujo de lo que mi compañero me contaba de él, tomar una fotografía de mi sombra donde incluyera un objeto que hablara de mí, hacer una planimetría de lo que juego con mis amigos, esos, eran solo pretextos para ver de que forma nos construíamos cómo sujetos, cómo pares, amigos y de cómo yo no podía ser sin el otro, mi ejercicio y experiencia estética como posibilitadora de la convivencia, la construcción de identidad y la expresión.

¿Qué papel juega la Educación Artística en la escuela?, ¿es o no relevante dentro del contexto?, eso es algo que comprobé, si bien la educación artística debe incluirse dentro del currículo, también lo es, no pretender que su conocimiento y producción sea el mismo de las demás áreas del saber, nosotros hablamos de lo humano, del espíritu, de lo intangible, de casi cualquier tema, incluso lo tangible, pero nuestra producción va más allá, no es el resultado lo que debiera importarnos, no son las muestras lo que nos motiva a trabajar, no son los niños silenciosos y "tranquilos" los estudiantes ideales o por lo menos no debería ser así, mi mamá decía que era mejor atajar que arriar, yo creo que es cierto, prefiero un curso de hiperactivos, que no uno de soldados adoctrinados, niños que cuestionen y se cuestionen, pues de ellos es de quien más uno aprende, o por lo menos ese es mi caso, para mi, la clase tenia una finalidad más interesante que el mero hecho de que ellos dibujaran y avanzaran en un esquema, pues para empezar nunca les quise enseñar el canon de la figura humana, no por que no lo supiera, sino por que su identidad comenzaba desde su forma de representar y representarse, de dibujar, de hablar y relacionarse, es decir de su conocimiento, yo solo trate de canalizarlo y hacer que estas propuestas maduraran, florecieran y así germinaran los resultados, los procesos que finalmente fueron la muestra de nuestro quehacer en la clase, pues como argumenta Hargreaves "*la evaluación examinar tanto el producto como el proceso, y que han de tenerse en cuenta las opiniones de los estudiantes sobre sus propios trabajos"*[82].

En conclusión la Educación Artística debe proponer un discurso desde la praxis del arte pero no desde el objeto, ni la técnica, que no busquemos artistas en los colegios, pero

[82] David Hargreaves- 1997, INFANCIA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA- Edit Morata pp:. 185

ISBN 978-958-44-7668-5

que si los encontramos les cultivemos la importancia de ser críticos, reflexivos y propositivos con su trabajo y por ende nosotros como educadores en arte debemos centrar nuestro quehacer en las necesidades que demande el contexto no los discursos del mercado del arte, mostrarles una historia del arte que hable de trabajo y procesos no de eruditos y galerías, ni de ventas, ni colecciones, sino de formas de ver y hablar del mundo, de ellos mismo y los demás. Siempre habrá estudiantes que nos reten, que discutan nuestra aparente autoridad, pero porque al parecer son ellos quienes más necesitan de nosotros y nuestro ejercicio.

Gracias

 ISBN 978-958-44-7668-5

EL ARTE COMO ESPACIO DE RESISTENCIA.
LAS EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS EN LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES DE NIÑOS Y NIÑAS, EN MEDIO DE LA RELACIÓN ESCUELA Y CONFLICTO ARMADO.

JULIEPAULINE TRUJILLO VANEGAS

EGRESADA PEDAGOGIA INFANTIL- U.D.

"Posiblemente los niños y las niñas han vivido de cerca el impacto de la guerra a través de la historia, pero sólo en el último siglo esta situación ha sido reconocida como un problema digno de atención por parte de los estados y la sociedad". (DURAN, 2002)

Cuando tuve la fortuna de leer "Alicia a través del espejo" con la conciencia plena de buscar un mundo diferente, no espere encontrar mucho más de lo que anhelaba. Pues ha sido de la mamo de Carroll (2009) o mejor de su Alicia, que empecé a ubicar en la investigación y en el arte sentidos renovadores y motivadores del acto humano más fascinante, pensar para investigar.

Así que le dijo Alicia a su minino:

> "*Querido minino, si mi hicieras caso un momento en lugar de estar todo el rato hablando, te explicaría lo que pienso, acerca de esa casa que hay al otro lado del espejo… fijate en primer lugar esta ese cuarto que hay al otro lado del espejo, que se parece tanto a nuestro propio salón, solo que las cosas están al revés de como están aquí. Si me aúpo encima de la silla, puedo verlo todo excepto la parte que queda detrás de la chimenea… ¡ay, cuánto me gustaría alcanzar a ver ese rincón¡ tengo tantas ganas de saber si también allí encienden el fuego en invierno… es imposible saberlo a ciencia cierta excepto cuando nuestra chimenea empieza a humear y entonces se puede ver claramente que el fuego de ese otro salón también humea… pero igual no es más que un truco, para hacernos creer que ello también tienen fuego… sus libros, desde luego, se parecen mucho a los nuestros, solo que las palabras están escritas al revés. Eso lo sé porque una vez levante uno de los libros y lo puse ante el espejo y, al instante, ellos también levantaron uno de los suyos y lo pude ver con toda claridad.*
>
> *¿Te gustaría vivir en la casa del espejo, minino? ¿Tú crees que te darían leche allí? ¡Quién sabe, a lo mejor la leche de la casa del espejo no es buena para tomar¡. ¡Mira, gatito, ahí está el corredor¡ si se deja la puerta de nuestro salón abierta de par en par¡ justito puede entreverse el pasillo de la casa del espejo¡ y la verdad es que se parece bastante a nuestro propio pasillo, aunque no me extrañaría nada que fuera distinto más allá de lo que alcanza la vista…* (CARROL. 2009: P.)

Porque entrar al mundo del espejo, es como si el investigador se permitiera entrar al mundo de las preguntas y retomo este fragmento en dos sentidos inicialmente, por un lado, reconocer que investigar va más allá de buscar soluciones inmediatistas, en otras palabras, la mirada de Alicia en la charla con su gata, es una provocación a caminar en la frontera, en un constante movimiento que le permite escuchar al "otro", sin sumergirse en él, y tampoco limitándose por su propia lógica, siempre problematizando desde múltiples

 ISBN 978-958-44-7668-5

sentidos, para encontrar caminos complejizadores de los fenómenos sociales propios de nuestro entorno.

Y en otro sentido, porque como lo indicó algún artistas Colombiano de los que han encontrado en el arte más que una forma de expresión, la puesta en escena de dispositivos críticos; el arte como construcción de sentidos es la "*posibilidad de encontrase frente a un espejo y encontrarse con otra realidad",* no como una ilusión óptica o fantasmagórica, desliga del entorno sociocultural, sino como la opción de cuestionar a este último, reinventarlo y resignificarlo, apelando a la capacidad creativa y de movimiento propia de los seres humanos.

Ahora bien, partiendo de estas consideraciones sobre la investigación y el arte se hace preciso ubicar el contexto problemático que vitalizan las consideraciones ya presentadas. Con este fin, se intentara exponer los postulados conceptuales básicos que atraviesan el proceso investigativo que se está desarrollando.

Un contexto, que inicia desde mi proceso formativo en la Licenciatura en Pedagogía Infantil donde se empezó a crear un interés por acercarme, interpretar y aportar, a la relación entre el conflicto armado y los niños[83]. Este interés en esta ocasión empieza a complejizarse cuando se entiende que hay diversas formas de vinculación y/o impacto al conflicto armado por parte de los niños.

Así que, reconocer que el conflicto armado genera diversos tipos de relaciones, permite definir de forma preliminar, tres tipos de vinculación: en primera instancia, la vinculación directa, como el caso de los niños y niñas combatientes; en segunda instancia, la vinculación indirecta, como el caso de los niños y niñas afectados por atentados, desplazamientos forzados, minas antipersonales, secuestro, violencia de género, entre otros y en última instancia, una tercera vinculación de corte más indirecto, que es el caso de los niños y niñas que "viven", conviven y sobreviven en territorios marcados por el conflicto armado, aquellos que Martín - Baró (1990) denominará "la infancia a la sombra de la guerra"; y los niños y niñas acontecimiento de esta investigación. Ya que, los niños a la sombra de la guerra, son esa inquietud, esa fuerza, que moviliza la investigación excusa de este escrito.

Si bien, el conflicto armado irrumpe y transforma las vidas y dinámicas de la sociedad civil, para el caso concreto de los niños se da un impacto desequilibardor en sus procesos de subjetivación y socialización, resignificando espacios de socialización, como la familia y la escuela (por considerar los espacios esenciales), donde la escuela se ve enfrentada, no solo a responder a su rol disciplinador y formativo frente a la sociedad, sino también a tomar una opción frente al conflicto.

Ya sea, como una escuela reproductora o transformadora que aporta a la constitución de subjetividades propias o distantes de las dinámicas violentas del conflicto armado, donde la opción por reproducir las dinámicas violentas propias de la guerra, como una forma de convivencia naturalizada donde los sentimientos de venganza, odio, miedo, entre otros, empiezan a validarse como una forma de negar al otro para subsistir, le lleva a ser cómplice, tal vez sin quererlo de la perpetuación del conflicto.

[83] Para el desarrollo de esta ponencia se aclara que al utilizar el término niño, no se desconoce la perspectiva de género, y de aquí en adelante al usar el término de niño se incluirá el de niño – niña.

 ISBN 978-958-44-7668-5

O la opción por generar mecanismos y espacios de resistencia y transformación, frente a las dinámicas violentas del conflicto armado, la lleva a constituirse en un espacio de acogida, con características como la flexibilidad y adaptabilidad del currículo, la constitución como espacio activo y privilegiado de escucha y participación de los niños, niñas y jóvenes, propiciando ambientes educativos repensados en contra de la emancipación de la violencia como única forma de interacción, donde la intuición por el arte, se convierte en un pilar de respuesta a esta opción de la escuela.

El acercamiento a los tipos de vinculación de los niños al conflicto armado expuestos y la presentación de algunas opciones de la escuela, están atravesadas por la pregunta por el sujeto, más concretamente por los procesos de subjetivación, ya que en medio de la relación escuela – niños - conflicto armado se están constituyendo unas subjetividades atravesadas por la violencia como orientadora de las interacciones, de las posibilidades de ser, de negación de la vida misma y la opción de ser sujetos. Lo cual no significa que no existan posibilidades de fuga, donde el niño y niña en respuesta a estás dinámicas violentas pueda constituirse como sujeto de resistencia, como potencialidad (ZEMELMAN, LEÓN. (Coords) 1997.), sustentado en una comunidad de apoyo (BERISNTAIN, RIERA. 1993) que reivindica por encima de un proceso de socialización violento, la posibilidad creadora y de libertad que constituye la esencia misma de los procesos de subjetivación.

Entonces, el sujeto de interés de la presente investigación, por nombrarlo de alguna manera, es el sujeto de la resistencia, y más que un sujeto, es la posibilidad de resistencia que el niño y/o niña puede concretar a través del arte en el ámbito escolar, en un contexto mediado por el conflicto armado.

Frente a este panorama se empiezan a tejer varias preguntas: ¿Cómo se dan los procesos de constitución de subjetividades de los niños en medio del conflicto armado?, ¿Qué tipo de relación se ha establecido entre la escuela colombiana y el conflicto armado?, ¿Qué matices tiene está relación?, ¿Cuáles son las respuestas de la escuela frente a esta relación?, ¿Qué posibilidad de impacto transformador tiene el arte, o la experiencia artística en estas respuestas?; entre otros interrogantes que aunados a la experiencia como maestra e investigadora, llevan a concretar una pregunta orientadora clave, entendida así, ¿CÓMO INCIDE EL ARTE EN LOS PROCESOS DE SUBJETIVACION DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN MEDIO DE LA RELACIÓN CONFLICTO ARMADO Y ESCUELA?

Para acércanos a este interrogante, no en la búsqueda de soluciones inmediatista como ya se había dicho, es necesario ahora presentar el contexto conceptual que atraviesa la apuesta investigativa con que se asume este situación problemática, y el sustento para el trabajo de campo que se realizará a finales de este año.

Una de las categorías básicas de la investigación que se pretende desarrollar, es la de SUBJETIVIDAD, ésta entendida como un proceso de constitución, en un fluir entre continuidades y discontinuidades, que van más allá de relaciones lineales entre pasado, presente y futuro, sino que se sustentan como lo expresa Emma León (1997) en "*articulaciones temporales y espaciales del presente con el pasado y el futuro* [lo cual]*nos permite elaborar conocimiento no sólo de realidades ya configuradas de alguna manera, sino sobre todo de las potencialidades y opciones posibles que éstas pueden tener en su reconstrucción y desenvolvimiento",* reconociendo así al sujeto como potencia creadora.

Ahora bien, en su aproximación a la subjetividad como campo problemático Zemelman (1997) propone dos dimensiones para su análisis que hacen referencia por un lado a la

 ISBN 978-958-44-7668-5

dialéctica memoria – utopía en la diversidad de movimientos temporo – espaciales de individuos o colectivos; y por el otro, a las opciones de construcción social que reconocen que "el *sujeto representa una potencialidad realizada en términos de determinadas alternativas de sentido…"* (ZEMELMAN, LEÓN. (Coords) 1997. P: 23); alternativas que van más allá del campo de las posibilidades y se consolidan en la capacidad de construcción de proyectos que todo sujeto tiene.

En esta medida, varias preguntas surgen al pensar en la constitución de subjetividades en el marco del conflicto armado en concreto de los niños y jóvenes ¿Qué posibilidades de proyectos de vida se les presenta en medio de un contexto de pobreza, limitaciones educativas, políticas, de movilización social y organización; donde incluso el proyecto de vida rural en el caso de este contexto se ve mediado por la presencia y regulación de los diversos actores armados y sus intereses?, ¿Ante las pocas posibilidades es viable entender o asumir la inserción en grupos armados como un proyecto?, ¿puede el conflicto armado eliminar la utopía, o hay poros abiertos por donde pueda emerger, para visibilizar la potencialidad de los sujetos no solo en términos individuales sino también colectivos?

Interrogantes que llevan a reconocer que el conflicto armado limita la construcción de subjetividades, en la medida en que se le niega al niño la posibilidad de posicionarse como actor, agente, y/o sujeto constructor de su realidad, legitimándose desde sus singularidades, en la relación consigo mismo, con los otros y con el entorno, promoviendo variadas formas de organización; que posibiliten su identificación como sujeto, bajo los postulados de Touraine (1993), como libertad y creación, pues estos procesos pueden ser una opción viable para romper con las determinaciones del conflicto armado, apelando a la posibilidad de resignificar las dinámicas violentas desde el reconocimiento no solo de las libertades individuales, sino también del potencial creativo que se puede manifestar en múltiples expresiones simbólicas de resistencia. Todo ello dirigido a reivindicar que "*el sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y ser reconocido como actor*" (TOURAINE. 1993. P: 267), un sujeto capaz de concretar proyectos, bajo la conciencia de construir futuro, desde prácticas del devenir en el presente.

De tal forma, que ubicar al sujeto como libertad y creación, nos permite ubicar al arte como una opción de respuesta transformadora a las dinámicas violentas de la guerra. Con un rol significativo en la constitución de las subjetividades, en la medida en que este se asume desde sus dimensión estética como lo plantea Malaguzzi, "*creo que se trata de una actitud cotidiana, una relación empática y sensible con el entorno, un hilo que conecta y ata las cosas entre sí, un aire que lleva a preferir un gesto a otro, a seleccionar un objeto, a elegir un color, un pensamiento; elecciones en las que se percibe armonía, cuidado, placer para la mente y para los sentidos" (HOYUELOS, 2006),* donde la búsqueda de expresiones, formas y modos de vida, que nos humanizan, se presentan como una respuesta válida en la opción de la escuela por rechazar y transformar las dinámicas violentas propias del conflicto armado.

Este acercamiento al arte como una opción no solo para la escuela en sus rol socializador y formativo, lleva reconocer a este más allá de un espacio expresivo, catártico y terapéutico, como se suele asumir en algunos procesos de acompañamiento psicosocial. Y reconocerlo en el contexto de esta investigación, como un espacio de representación simbólica de la realidad, un espacio de resistencia, de afirmación de la vida; concepción que va más allá de su carácter instrumental, es decir, supera la técnica, para presentar al arte como hecho cultural (Aguirre, 2006), donde la dimensión estética, entendida como

ISBN 978-958-44-7668-5

acercamiento sensible a la realidad, ubica al sujeto en el plano de lo creativo, de lo posible, plano vital para la resistencia y la transformación.

Ya que, pensar el arte como espacio de resistencia en el ámbito escolar afectado por la violencia sociopolítica e incluso más allá de éste, es pensar en la posibilidad de reivindicar la potencia de cada sujeto como actor creador y capaz de resignificar su mundo, a través de resignificaciones simbólicas del entorno inmediato.

Entonces, la resistencia se asume más allá de la oposición, entendiéndola como afirmación de la vida, lo que lleva a plantear una nueva relación, al asumir que el conflicto armado, afirma la muerte, y niega la vida; y que en la búsqueda de otras opciones, el arte como espacio de afirmación de la vida, puede ser entendido como un mecanismo de resistencia frente a las dinámicas violentas que impone la guerra.

Y no es que la experiencia artística de aprender una técnica, de tocar un instrumento, de montar una escultura, garantice al 100% que un niño/a no oriente su cotidianidad por patrones de deshumanización (Martín - Baró, 1990) o incluso no se vincule activamente al conflicto armado, pero el propiciar un acercamiento estético a su entorno, a su vida, a su constitución como sujeto, le brinda la opción de reconocer su potencial creativo, es decir reconocer su poder como sujeto, en respuesta al potencial destructor del acto violento, que niega al otro y a sí mismo hasta el punto de eliminarlo.

Resistir bajo esta perspectiva no se entiende como una experiencia meramente solipsista, sino que busca en el encuentro de singularidades que se propicien experiencias colectivas que afirmen la vida, la vitalicen; y aquí es necesario aclarar que dicha colectividad supera su reconocimiento como la reunión de un grupo de personas orientadas por un interés común estándar, por así decirlo; sino que va más allá de una experiencia homogenizante donde no hay un centro de poder que lo constituya, donde *"la composición de lo comunitario, no está dada sólo por los ciudadanos y las ciudadanas que imaginó la modernidad; sino, por múltiples subjetividades, grupos que ejercitan alianzas parciales y temporales para su reconocimiento identitario y demandas desconocidas que priorizan los afectos y ponen en juego el deseo y la resistencia como estilo de vida. Esto es, la diversidad en todo su despliegue. Hoy por hoy se vienen configurando versiones novedosas de lo grupal, en torno a las prácticas vivas de la subjetividad: grupos minoritarios en condiciones de lograr la confluencia de voces novedosas, desde la propia experiencia tejida en la memoria ancestral, están dando cabida a las motivaciones pertinentes del bienestar colectivo reenfocando la acción pública".* (USECHE 2003: P. 12)

Porque resistir es encontrar otros modos de ser, de ser en la singularidad, ¿pero resistir a qué? a la negación de la vida que impone la violencia, y a su vez a la naturalización de las dinámicas violentas del conflicto armado como modo de vida, como patrones de interacción orientadores, a la asimilación del poder de las armas, como definidoras y anuladoras de la vida misma, del ser cotidiano; donde entender la resistencia como afirmación de la vida, lleva a ponerla como anterior al poder mismo, en busca de la autonomía, que no define a la resistencia como antagonismo, sino en los planteamientos de Mouffe (1999), en agonismo, donde reconocer la diferencia, es reconocer la lucha constante de la singularidad del sujeto, sin pretensión de eliminar a otro o así mismo, sino reivindicar constantemente su poder creativo y proyectivo.

Así que cual Alicia, la intencionalidad de esta investigación es traspasar el espejo y entrar en el mundo de los niños y niñas que en medio de experiencia educativas artísticas

ISBN 978-958-44-7668-5

afectadas por el conflicto armado, han logrado afirmar su vida, tal vez con el único objetivo de VIVIR y no solo sobrevivir.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE Imanol. Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. Universidad Pública de Navarra Bogotá, 2006.(www.idct.gov.co)
- BERISNTAIN, Carlos. RIERA, Francesc. (1993) Afirmación y resistencia. La comunidad como apoyo. Virus.
- CARROLL, Lewis. (2009) A través del espejo. Cátedra de letras universales. Madrid, España.
- HOYUELOS, Alfredo. (2006) La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi. Octaedro. Barcelona.
- LEÓN, Emma. ZEMELMAN, Hugo (Coords.) (1997) Subjetividad: Umbrales del pensamiento social. Universidad Autónoma de México. Anthropos. Barcelona. España.
- MARTÍN – BARÓ, Ignacio. (1990) Psicología de la guerra. Ed. UCA. San salvador.
- MOUFFE, Chantal (1999). El Retorno de lo Político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical. 1ª ed. Edición. Paidos. Barcelona.
- TORUAINE, Alain. (1993) Crítica de la modernidad. Temas de Hoy. Madrid. España.
- USECHE ALDANA, Oscar. (2003) **"**La potencia creativa de la resistencia a la guerra". En: Revista Polis, de la Universidad Bolivariana. Vol. 2, Numero 006. Universidad Bolivariana. Santiago de Chile. www.redalyc.org

ISBN 978-958-44-7668-5

LABORATORIO CORPORAL, ESPACIO DE SENSIBILIZACION, EXPLORACION Y CREACION

DANZA CON NIÑOS: UNA MIRADA LUDICA HACIA LA EXPRESION Y LA DANZA CONTEMPORANEA DESDE EL ARTE PLASTICO ABSTRACTO

DAYANA LEMUS

ESTUDIANTE L.E.A.- U.D.

FOMENTO A LA CREACIÓN:

Al conocer la obra de Kandinsky esta suscito varios interrogantes respecto a la interacción de elementos como el punto, la línea, el plano que reunidos en la obra de este artista nos genera diversos tipos de sensaciones entre ellas movimientos, tensiones, etc. Kandinsky descubrió que liberando de la representación física del mundo al color, la línea, el plano, es decir, a los elementos básicos de la imagen, conseguía liberar el mensaje de ideas concretas hacia ideas más abstractas. Ya que si la pintura representa un objeto, el pensamiento se centra en ese objeto de la realidad. Directamente se hacen asociaciones y el mensaje se configura en el espectador. Si la pintura no representa un objeto ni nada concreto se desconectan las asociaciones de conocimiento y entra en funcionamiento la sensación. Dicho encuentro con la abstracción no fue solo a partir de la obra de Kandinsky también fue a partir de la obra de otro contrastante artista abstracto como lo es Mondrian quien llevo la abstracción al límite reduciendo los elementos formales de la imagen hasta llegar a la "aparente simplicidad" de la retícula en el espacio.

A través de la exploración corporal se busca reflexionar alrededor de la obra de estos dos artistas del arte abstracto, donde la coreografía redimensione un proceso creativo en danza que tome como referente una imagen bidimensional a través de lo cual se manifiesta un modo de pensamiento y así lograr traducir estas sensaciones en movimiento. Se propone la interacción de dos disciplinas artísticas: las artes plásticas y la danza teniendo en cuenta puntos de encuentro que en su momento tanto en el arte abstracto como la danza contemporánea reaccionaron frente a la figuración tanto en la imagen como en el movimiento respectivamente. Para ello se toma en cuenta la espontaneidad del movimiento infantil en gran parte intuitivo y el proceso corporal que este puede potenciar llegando así al "acto creativo" "a dibujar con el cuerpo" donde a través de esta investigación sea posible otras poéticas de la imagen desde la puesta en escena.

APORTE DEL PROYECTO A LA DINAMICA ARTISTICA Y CULTURAL DEL CAMPO DE LA DANZA EN EL CONTEXTO PRESENTE DE LA CIUDAD DE BOGOTA

Es importante resaltar el área de Educación artística en un colegio y como puede llegar a motivar el surgimiento de espacios no convencionales en donde se pretende llevar a cabo procesos más profundos con niños que autónomamente ven en la danza su medio de expresión idóneo y que deciden darse a la oportunidad de participar en un espacio de creación abierto a manera de "laboratorio corporal" con la intención de profundizar y explorar respecto al cuerpo. Pero este proceso no sería posible sin las inquietudes que surgieron desde la comunidad respecto a cómo las potencialidades de sus hijos pueden

 ISBN 978-958-44-7668-5

ser mejor desarrolladas en un espacio de sensibilización no formal, incentivando a sus hijos con un proceso corporal innovador en su contexto y en sus imaginarios.

Donde se busca vincular a los niños a las dinámicas artísticas y culturales de la ciudad desde temprana edad para que sean parte de las propuestas artísticas que se desarrollan en su ciudad y con ello participen de dichos procesos y adquieran otro tipo de aprendizaje que solo es posible a través de estas experiencias. Aprovechando que están abiertos a nuevos lenguajes de expresión a partir del cuerpo en donde se arriesgan a crear y proponen desde sus fortalezas enriqueciendo con ello este proceso.

Esta propuesta nace en el contexto de la localidad 5 De Usme donde existen unas particularidades de orden socio económico y cultural ya que en estas comunidades los estratos 1 y 2 son predominantes. Por lo cual estos niños en su mayoría no tienen un acceso a una educación artística por fuera del contexto de el colegio donde es la comunidad la que ha reconocido el valor de un proceso artístico en espacios informales como el que se ha venido implementando desde el año 2008 apoyando su difusión en espacios diferentes al contexto más cercano.

Los procesos artísticos a nivel de Bogotá suelen tomar en cuenta solo algunas propuestas artísticas de grupos independientes y de mucha trayectoria por esto a través de este espacio se busca visibilizar otro tipo de procesos alejados de lo institucional y que a pesar de las complejas condiciones en donde surgen no dejan de tener un valor y una trascendencia en nuestro entorno sociocultural.

IDEA QUE SUSTENTA EL DESARROLLO DEL PROCESO CREATIVO

La música jazz fue la base inspiradora de la obra de Kandinsky y de Mondrian a partir de ella estos artistas crearon imágenes de tipo abstracto. El sonido es un concepto abstracto en donde a pesar de su intangibilidad las personas lo perciben y lo identifican a partir de símbolos que decodifican a partir de la representación física del mundo: el color, la línea, el plano, es decir los elementos básicos de la imagen, estos elementos posibilitan liberar el mensaje de ideas concretas hacia ideas más abstractas.

A partir de estos conceptos se ha buscado diseñar una propuesta coreográfica que permita establecer un recorrido visual teniendo en cuenta elementos contrastantes como: acción y movimiento, color y sombra, unidad y variedad, proporción, ritmo y equilibrio. En donde LA DIAGONAL de KANDINSKY se piense y se exprese a través del cuerpo asumiendo así la gramática de sus formas, colores, pasando de lo bidimensional del dibujo a la tri dimensionalidad con el cuerpo. LA DANZA CONTEMPORANEA es el medio por el que la poética del espacio se configura y estas formas en un inicio planas adquieren volumen en los cuerpos de los niños que exploran nuevas posibilidades de movimiento a partir de dichas formas. Además se Intervienen el piso con LA COMPOSICION #12 de MONDRIAN donde la superficie entra en dialogo con el espacio a través de la retícula y evoca el encuentro de múltiples sensibilidades en una libertad creadora de metáforas e imaginarios en un complejo tejido de símbolos y conceptos.

DESCRIPCION DEL DESARROLLO DEL PROYECTO

El proceso de creación de la propuesta ya ha tenido una primera aproximación desde la puesta en escena en las “MUESTRAS ESCOLARES “de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, presentado en La Media Torta en Noviembre de 2008, de ahí surge la necesidad de seguir alimentando y fortaleciendo esta propuesta buscando profundizar mas en la

ISBN 978-958-44-7668-5

exploración de como a través de estas imágenes se puede llegar a sensibilizar el cuerpo de estos niños. Lo anterior es la primera etapa de un proceso corporal que inicio en el 2008 y que hasta el momento ha mostrado resultados muy significativos en el desarrollo corporal de los niños siendo estos los que han mostrado interés por seguir desarrollando el proceso y enriquecerlo mucho más siendo cada vez mas conscientes de que esta practica dancística no es un pasatiempo sino un proceso que requiere de un compromiso personal y de una conciencia corporal muy clara.

Para liderar este proceso ha sido necesario establecer la relación de las estrategias expresivas que ayudan a estimular al niño desde la experiencia plástica que da el arte abstracto llegando a una experiencia corporal donde se suscita el despertar de sus imaginarios y que contribuyen al desarrollo de esta propuesta. Esto no sería posible sin antes establecer una interrelación entre la forma de sentir, expresar y pensar de un bailarín y a su vez la forma de sentir, expresar y pensar de un artista plástico en donde el niño se interroga al respecto y da cuenta de cómo las expresiones artísticas guardan características muy similares entre si.

Se cuenta con un espacio de trabajo los días sábados de 9 a 12am donde se instauran dos momentos. En el primero de ellos se llevará a cabo un taller de artes plásticas donde los niños aprenden principios fundamentales de la imagen como lo son las figuras geométricas, las calidades de puntos, líneas curvas, líneas rectas, y los elementos conceptuales como la forma, el manejo de los colores primarios junto con el blanco y el negro, etc., preceptúales como arriba, abajo, izquierda, derecha etc. Y del espacio en dialogo con la retícula.

El segundo momento abordara la exploración y conocimiento del cuerpo propio teniendo presente el esquema corporal, imagen corporal, postura, gesto, actitud, relajación y respiración teniendo como primer referente el cubo de Rudolf Laban además de un conocimiento de los elementos externos al cuerpo como lo son: estructura espacial, organización espacial, lateralidad, estructura temporal y organización temporal. Todo esto teniendo como fin único el movimiento, suscitando los factores de espacio, gesto y actitud de cuerpo expresivo llegando a interactuar con el otro al dibujar en su cuerpo. Así nace la puesta en escena ENSOÑACION DEL ESPACIO.

 ISBN 978-958-44-7668-5

ANTROPOLOGIA TEATRAL: ENTRENAMIENTO Y CREACION

MANUEL ANDRES RAMOS CASTRO

EGRESADO L.E.A.-U.D.

INTRODUCCIÓN

Como egresado de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística asumo mi práctica como Artista – Docente, y como tal, intento llevar mis acciones no solo al campo formal sino asimismo al no formal, articulando - y queriendo siempre que así sea – tanto la investigación, la creación y la pedagogía como una referencia continua que haga las veces de estructura siempre flexible y abierta al hallazgo, que no solo viabilice vivencias como formador sino también como aprendiz, ya que considero que una experiencia en *Educación Artística existe en doble vía:* un proceso guiado por uno mismo o un proceso en el cual uno ha sido guiado.

Así pues, atendiendo a los ítems de la convocatoria para el *VI Encuentro LEA-UD. Interdisciplinariedad, investigación y pedagogía artística*, la siguiente ponencia hace parte fundamentalmente de las Experiencias en el campo de la Educación Artística, haciendo el ejercicio de presentar Resultados de Investigación en Educación Artística de un proceso que aún está en desarrollo y por último, de sumarse como un referente para Programas y Propuestas de Perfeccionamiento para el personal docente.

ANTECEDENTES

Yo había tenido durante los tres años anteriores un acercamiento y un encuentro definitivo con la Antropología Teatral gracias al continuo intercambio con el Maestro Juan Monsalve y el Teatro de la Memoria, ya que él ha desarrollado muchísimo este campo de la Antropología Teatral en nuestro país y todo aquel que se ha acercado a sus obras y a su escuela ha tenido la oportunidad - y la tendrá - de recibir una invaluable herencia.

Antropología Teatral: Entrenamiento y Creación, fue el nombre de la pasantía que Manuel Ramos fue a realizar al Odin Teatret (Holstebro-Dinamarca) apoyado por la Beca del ICETEX Jóvenes Talentos 2009.

PRIMERA PARTE: APRENDER DE LOS OTROS EN OTRA TIERRA

El nombre de la proyecto Antropología Teatral: Entrenamiento y Creación fue propuesto debido a mi interés por explorar y profundizar en esa zona previa a la Creación Teatral, el *Entrenamiento*, lugar donde se in-corporan los principios, en este caso los de la Antropología Teatral y donde se anticipa en sí mismo la actitud de enseñanza – aprendizaje, puesto que paralelo a la disposición de aprender se presenta la decisión de enseñarle a tu cuerpo el lenguaje fundamental para su existencia en la escena.

ANTROPOLOGÍA TEATRAL

Como se sabe, el término de Antropología Teatral fue usado por vez primera por Eugenio Barba fundador junto con varios actores del Teatro Laboratorio Escandinavo Odin Teatret en el el mes de Octubre de 1964 en Noruega y con sede actual en una pequeña ciudad de Dinamarca llamada Holstebro.

 ISBN 978-958-44-7668-5

Para dar una definición acertada sobre esta cito textualmente a Eugenio Barba: "¿En qué direcciones puede orientarse un actor o un bailarín para construir las bases materiales de su arte? Esa es la pregunta que la antropología teatral intenta responder. Sin embargo, esta disciplina no responderá ni a la necesidad de analizar científicamente en qué consiste el "lenguaje del actor", ni a la pregunta fundamental de quien hace teatro o danza: ¿Cómo llegar a ser un buen actor o bailarín?

La antropología teatral no busca principios universales sino indicaciones útiles. No tiene la humildad de una ciencia, sino la ambición de individualizar conocimientos útiles para el trabajo del actor – bailarín. No quiere descubrir "leyes" sino estudiar reglas de comportamiento.

Originalmente, se entendía por "antropología" el estudio del comportamiento del ser humano no solo a nivel sociocultural, sino también fisiológico. La antropología teatral, por tanto, estudia el comportamiento fisiológico y sociocultural del hombre en una situación de representación." 1

Vemos de esta manera que esta disciplina funciona no como un movimiento teatral sino como una fuente para cualquier actor-bailarín sin importar su cultura.

ENTRENAMIENTO

El término usado desde Grotowsky para referirse a esta fase es el de Training, el cual en EL Odín Teatret contiene diversas líneas de desarrollo según lo realice cada actor, puesto que este proceso se realizó bajo la guía de Tage Larsen, Else Marie Laukvik y Roberta Carreri, pero con base en todo momento a los principios fundamentales conducentes al objetivo de desarrollar la presencia física y vocal del actor. Dichos Principios son: energía, composición, intención, oposición, peso, ritmo, pensar a través de las acciones físicas y el desarrollo de las acciones vocales.

CREACIÓN

Durante este periodo y con el objetivo de recoger estos elementos y ver modos y aplicaciones en la escena se desarrolló una pequeña *muestra de trabajo* bajo el tema de lo *onírico* tomando como principal referente a Morfeo, el dios griego del sueño. Este ejercicio se llevó a cabo en colaboración con una joven actriz italiana (Julia Filippo) quien llevara el mismo proceso.

Como resultado de ese proceso se tiene una serie de acciones escénicas o cuadros surgidos de unas cuantas improvisaciones realizadas sobre el Dios del Sueño las cuales fueron construidas dentro de las sesiones de entrenamiento donde a partir de exploraciones de imágenes oníricas propias, mezcladas con fragmentos de algunas canciones infantiles y sencillos juegos vocales se realizaba un ejercicio de composición.

SEGUNDA PARTE: la transmisión en casa

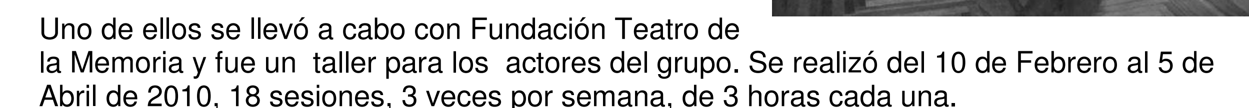
Abriendo las palabras se vislumbran las esencias; dentro de este recorrido toqué más pliegues de la piedra que se me escondía y todavía hoy sé que hay elementos ocultos, ver desde adentro el proceso de elaboración y construcción de materiales teatrales, lograr ver su evolución dentro de una dramaturgia y su composición en todo un espectáculo ha sido el primero de los resultados satisfactorios.

Como esta experiencia ha sido en esencia un encuentro personal puedo decir que el entrenamiento físico y vocal del actor posibilita que el cuerpo y la voz del actor se liberen

 ISBN 978-958-44-7668-5

de hábitos aprendidos en sociedad, adquiridos por un principio de aceptación: todos queremos ser aceptados; al presenciarse una liberarción de dichos hábitos la psiquis se despierta y el cuerpo entra en otros estados (pre-expresivos) permitiendo que surjan imágenes lejanas que se expresan en partituras físicas y vocales cargadas de organicidad y de energía vital.

Establezco desde acá una relación con lo que Richard Schechner, en EL Arte Secreto del Actor define como restauración del comportamiento: el comportamiento en la escena esta dado por las secuencias construidas, por el material, estas secuencias surgen de “sistemas originales (social, psicológico, tecnológico) que las han producido”, sin embargo en el trabajo diario dichos referentes se pierden quedando únicamente la partitura física y vocal que se *restaura* en el nuevo sistema, el del espectáculo. 2



Sobre estos conceptos se realiza entonces el proceso de condonación en la ciudad de Bogotá, el cual se llevó a cabo de la siguiente forma, se realizaron 2 talleres de ANTROPOLOGÍA TEATRAL: ENTRENAMIENTO Y CREACIÓN en 2 instituciones diferentes.

EL Taller fue llamado *DE LA PROVOCACIÓN A LA ACCIÓN.*

Uno de ellos se llevó a cabo con Fundación Teatro de la Memoria y fue un taller para los actores del grupo. Se realizó del 10 de Febrero al 5 de Abril de 2010, 18 sesiones, 3 veces por semana, de 3 horas cada una.

El segundo taller se realizó en la Fundación Rafael Pombo y fue destinado a artistas – docentes (bailarines, actores) de esta Fundación. Se llevó a cabo del 20 de Febrero al 10 de Abril de 2010 con una intensidad horaria de 3 horas una vez por semana (los días sábados).

Este proceso de transmisión se llevó a cabo teniendo en cuenta todos los elementos que abordé en El Odin Teatret nombrados anteriormente. Sin embargo, con el propósito de posibilitar la aplicación práctica de estos principios, se solicitó a los participantes - como único requisito de ingreso al taller - un TEXTO, una CANCIÓN y un JUEGO TEATRAL, con el objetivo de nutrir la metodología y tener más elementos para explorar.

Las sesiones de los encuentros se dividieron en tres partes:

a) Entrenamiento: momento en la cual se exploraban e incorporaban los elementos de la Antropología Teatral.
b) Creación: sección en la que se aplicaban estos elementos en la elaboración de partituras, escenas y diálogos a partir de los textos llevados por los participantes.
c) Teoría: momento final de la sesión en el que se reflexionaba a partir de textos escritos acerca del significado del Training y los enlaces que se extienden de este hacia la creación teatral en relación a los pensamientos y sensaciones que los participantes hubieran tenido en los dos momentos anteriores. Estos textos han sido escritos por los actores, investigadores y colaboradores del Odin Teatret.

ISBN 978-958-44-7668-5

NOTA: El momento b) tuvo una variación para cada taller, ya que con los integrantes del Teatro de la Memoria se trabajó sobre los textos del poeta peruano Cesar Vallejo y con los asistentes al taller de la Fundación Rafael Pombo se trabajó sobre textos que ellos proponían realizados por ellos mismos o de algún otro escritor.

Los dos talleres fueron apoyados con otras sesiones en la que se apreciaba material visual, básicamente MUESTRAS DE TRABAJO desarrolladas por los actores del Odin sobre el Training, la Creación de partituras, la articulación de escenas y encuentros de Antropología Teatral que el grupo ha desarrollado en diferentes comunidades.

TERCERA PARTE: LA SEMILLA QUE CRECE

Otra razón a esta experiencia que yo he querido insistir en que es del campo de la Educación Artística es siguiente: nosotros junto con la actriz italiana Julia Filippo hemos querido continuar con el proyecto de creación para lo que ella estuvo en la ciudad de Bogotá durante el 21 de Marzo y el 8 de Abril de 2010, periodo en el que se realizaron varios intercambios, por una parte cada grupo a mi cargo tuvo una sesión con Julia donde con la experiencia personal y abordando los conceptos de la antropología teatral aplicaban en nuevas secuencias que apoyaban la comprensión-creación de los participantes.

De igual manera, en esta temporada de trabajo se realizó una serie de 4 ensayos con público donde se realizaba un foro al final de cada presentación. Esto, con el propósito de probar el material escénico creado y lograr visualizar ese siguiente *paso* del entrenamiento a la creación, donde uno de los principales elementos que varían es la existencia de los espectadores, y de cómo sus apreciaciones colaboran a dar sentido, coherencia a algo que inicialmente no lo tenía; es por medio de estos diálogos donde la creación comienza a generar su propio código y técnica, pero en este punto va la presente investigación.

Las fechas y lugares donde se realizaron los ensayos con público fueron:

- UPZ San Isidro Patios de la Localidad de Chapinero, 27 de Marzo de 2010. La obra META + MORPH fue presentada a 35 jóvenes del Proyecto: Guascaque la fuerza del arte. Estuvo seguida de un conversatorio-taller que involucró a los participantes.
- CORPORACIÓN DE RESIDENCIAS UNIVERSITARIAS, 24 de Marzo de 2010. Dirigida a público estudiantes y funcionarios de la Universidad Nacional de Colombia. Se cerró con un foro con ellos.
- TEATRO CÁDIZ, Teatro de la Memoria, Jueves 1 de Abril de 2010 para los participantes del Taller.
- Centro de Atención al Menor, presentación de la obra a menores presos, 7 de Abril de 2010. Se realizó además un taller de teatro sobre los SUEÑOS.
- FESTIVAL DE TEATRO ALTERNATIVO, Sala Acto Latino, 27 de Marzo de 2010. Presentación pública del trabajo en el marco del festival, foro con el público.

CUARTA PARTE: LA VIDA CONTINUA

El material teórico y visual en el que se apoya este proceso se relaciona a continuación:

ISBN 978-958-44-7668-5

MATERIAL (Escrito/Visual)	***NOMBRE O TÍTULO***	***DESCRIPCION***
TEXTO	Voyages with Odin. Ed. Casa Edirice, Italia 1990.	Historia Fotográfica del Odin Teatret
TEXTO	El Arte Secreto del Actor. Ed. Colección Escenología. México 2009.	Diccionario de Antropología Teatral.
TEXTO	The Actor's Way (El Camino del Actor). Ed. Routledge, Londres 1993.	Actores del Odin describen sus procesos de Creación
TEXTO	Alchemist of the Stage, Theatre Laboratories in Europe. (Alquimistas de la Escena, Teatro Laboratorio en Europa). SCHINO, Mirella. Ed. Icarus Publishing, Dinamarca 2009.	Historia, elementos e influencia del Teatro Laboratorio.
TEXTO	Piedras de Agua, VARLEY, Julia. Ed. San Marcos, Lima – Perú 2008.	Experiencia de la Actriz del Odin en su proceso Teatral.
TEXTO	On directing and dramaturgy. (Sobre dirección y Dramaturgia). Ed. Routledge, Londres 2010.	Experiencia sistematizada del director del Odín Teatret y el desarrollo de la dramaturgia del actor.
VIDEO DVD	The Echo of Silence. VARLEY, Julia.	Acciones Vocales. – Muestra de trabajo.
VIDEO DVD	The Dead Brother. VARLEY, Julia.	Relación de las acciones vocales y las físicas – concepto de reducción. – Muestra de trabajo.
VIDEO DVD	The Transparent Body. RASSMUSSEN, Iben.	Entrevista de Iben, actriz del Odin con su director Eugenio Barba y las diferencias de su trabajo.

QUINTA PARTE: A MANERA DE CONCLUSIÓN

El resultado de este periodo de estudio y condonación ha tenido muchos aspectos positivos, primero a nivel personal he disfrutado la posibilidad de ampliar y ver otras formas de hacer teatro y de reafirmar mi deseo de continuar en ese camino de creación, aprendizaje y colectividad. Segundo, a nivel profesional se ha ampliado la red teatral a nivel internacional y no solo para mí sino para la gente con la que trabajo, y todos aquellos que deseen en algún momento acercarse a la experiencia del Odin.

Durante el periodo de condonación con los participantes de los dos talleres se realizaron escenas, canciones y diferentes materiales que aunque no se concretaron en una muestra o en una obra final permitieron explorar cada uno de los conceptos y elementos

ISBN 978-958-44-7668-5

de la ANTROPOLOGÍA TEATRAL, haciendo un énfasis en el *training* (entrenamiento) y poniéndolos en práctica en sencillas creaciones.

PROYECCIONES

- El proyecto de Creación META + MORPH iniciado en el Odin Teatret con la beca Jóvenes Talentos 2009 del ICETEX continuará su proceso en el CEC (Centro de Experimentación Coreográfica) de la Fundación Danza Común durante el 14 de Septiembre de 2010 y el 5 de Diciembre de 2010.
- Se escribe un proyecto para el FONDO DE AYUDAS PARA LAS ARTES ESCÉNICAS IBEROAMERICANAS con el objetivo de concluir el periodo de creación y producción de la Obra en los meses de Febrero, Marzo, Abril y Mayo de 2011 en el ODIN TEATRET, realizar una gira por Dinamarca en el mes de Junio y una gira por Colombia en el mes de Julio de ese mismo año.

NOTAS

BARBA, Eugenio y otros, EL ARTE SECRETO DEL ACTOR. México, Col Escenología, 2009, página 17.

1- Ibid, página 288.

 ISBN 978-958-44-7668-5

EL MUSEO: UN ESPACIO PARA LA EDUCACIÓN DEL ARTE Y LA CULTURA

YAMILE VILLAMIL ROJAS

ESTUDIANTE L.E.A.-U.D.

El Museo nace a partir del coleccionismo de objetos que por belleza, valor o rareza, monarcas y burgueses realizaban en los conocidos “Gabinetes de curiosidades”; el conjunto de objetos, empezaban a formar colecciones, las cuales empiezan a adquirir connotaciones de carácter público cuando estos objetos dispuestos de maneras formales empiezan a contar historias o representar aspectos culturales de una sociedad o época. Desde entonces se empieza a definir las funciones de un museo: Preservar, Conservar, Interpretar y exhibir objetos de estudio que permitan forjar conocimientos sobre una cultura y en muchas ocasiones, formar sentimientos de identidad.

Actualmente, los museos empiezan abrirse a otras necesidades contemporáneas que la educación y la cultura requieren; desde las divisiones educativas y culturales de los museos, se empieza a reflexionar de manera urgente, cómo el público empieza a relacionarse y a dialogar con los objetos de estudio que se presentan a partir de sus colecciones; cómo colecciones etnográficas, arqueológicas, históricas o artísticas, ya no son sólo para observar y admirar, sino más bien para cuestionar a partir de un pensamiento más holístico que cuestiona más la mirada del investigador y opina más el observador, generando relaciones de asociación entre lo visible y lo aparente oculto de cada pieza, pero que a su vez da cuenta de una memoria histórica y da respuestas a muchos por qué, que aun no se resuelven del todo; y es así ahí, en esos por qué sin resolver, que la educación artística, se vuelve una herramienta fundamental para acercar e integrar a todo tipo de población y publico.

La educación artística, trasciende de lo formar a lo informal, para servir de puente y elemento reflexivo, que permite encontrar a través de sus diferentes áreas –musicales, plásticas, escénicas- posibilidades creativas de nuevas percepciones y maneras de contar una historia o plantear una pregunta.

Por qué encontramos en todos los museos nacionales y del mundo una División Educativa y Cultural ?, porque una División Educativa y Cultural, es el área encargada de hacer posible que todo lo que preserva y conserva el museo sea entendible y accesible a toda persona que se acerque él; Y por qué se encuentra cada vez más artistas en una división educativa?, porque el artista tiene un pensamiento reflexivo y creativo, que posibilita junto a la pedagogía, generar propuestas innovadoras que si bien cuentan una historia de miles de años atrás, la forma de contarla esta en un lenguaje contemporáneo para hacer entendible lo que hace un milenio o centenario ocurrió.

Esas propuestas que se realizan a partir de la educación artística, van mucho más allá de generar un taller, se forman a partir de la investigación interdisciplinar y la puesta en marcha de simulacros que permitan identificar las debilidades y fortalezas de cada propuesta, para que posteriormente, definiendo la población objeto a la cual va dirigida, ésta sea exitosa.

 ISBN 978-958-44-7668-5

A partir de esto, se abre el marco de proyección donde lo accesible, no solo ha de referirse a la información sino también a la accesibilidad de la población discapacitada, en exposiciones como "Sentir para ver", realizada en el Museo Nacional en el 2008, la cual contaba con objetos del Museo De Louvre, hace desacralizar los objetos y donde lo táctil es posible, permitiendo crear nuevas formas de hacer réplicas de obras bidimensionales a tridimensionales, para que a partir del tacto fuera posible su apreciación, sobre todo para personas invidentes.

Ahora, otra pregunta que debemos hacernos como Educadores en Artes, es por qué el tema de "lo accesible" y lo "relacional" es tan importante?, no olvidemos que la pedagogía no puede estancarse en los tan conocidos y estudiados discursos sobre pedagogías que por años se han usado y siguen siendo famosas por sus autores y que después de 50 o 30 años seguimos hablando de ellas como si hubieran nacido ayer, y a veces de manera inconsciente nos olvidamos que el tiempo y la forma de relacionarnos ha cambiado y por tanto necesitamos de nuevas formas y maneras de enseñar. Es necesario que si vamos a "enseñar" arte, sepamos de su lenguaje y de lo que hoy éste nos demanda, cuáles son sus preocupaciones y porque nos sirve tanto como herramienta pedagógica y creativa.

Si bien la función más importante de un Museo es la de preservar una memoria, que pasa entonces con todo lo que ocurre con el fenómeno de la globalización?, que están haciendo los artistas del mundo, cómo se están mirando como personas o cultura y cómo presentamos esto a partir de lenguajes artísticos?

En la contemporaneidad, se empieza a reflexionar sobre quién y de donde soy, la globalización después de querer estandarizarnos y volver todo "pluralista" donde un todo es de todos y al mismo tiempo no es de ninguno, empiezan a surgir cuestionamientos en cómo nos relacionamos y como esa cultura propia se va transformando en cultura de extranjeros, y como aunque en los museos existan documentos y objetos de estudio que nos hablan y ponen en claro quiénes somos y de dónde venimos, hoy por hoy lo ignoramos y empezamos a trabajar en esa búsqueda a partir de trabajos colectivos, investigativos y artísticos que nos hablen más de esa identidad propia reconocible a partir de mirarnos en otros que mirándonos nosotros mismos.

Anna María Guasch afirma que cada vez más los artistas se están interesando por sus raíces e identidad, *abogando por un modelo etnográfico del artista ("El artista como Etnógrafo"), afirma*: *el artista se interesa por los lugares, las identidades locales y sobre todo por la narrativa en detrimento de lo estético-formal, lo cual lleva a practicar un trabajo interdisciplinar, no sólo en las técnicas aportadas (fotografía, video, audiovisual, media, escultura, objeto), sino también en la forma de pensar, de plantear cada momento nuevos puntos teóricos que aporten resultados dinámicos, que hagan salir al espectador de su sueño impasible, casi como una nueva forma de activismo cultural*.

Como Nicolás Bourriaud, la profesora Guasch también está a favor de una "estética relacional", una estética que "toma por horizonte teórico la esfera de las relaciones humanas y su contexto social y parte de la obra de arte como "intersticio social", entendiendo por intersticio un espacio de relaciones humanas que, dentro del sistema global, sugiere otras posibilidades de intercambio diferentes a las hegemónicas[84] ".

---

[84] Guasch, Anna María, Arte y Globalización- Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2004

 ISBN 978-958-44-7668-5

Guash, menciona que Stuart Hall en el artículo "Cultural Identity and Diaspora" dice que, "ese trabajo cultural, permite al artista reconocer sus propias historias con las que puede construir aquellos puntos de identificación, aquellos posicionamientos que defienden las identidades propias"; Guash argumenta, *sería esta identidad la que ayudaría a Occidente a conocerse mejor así mismo, a reconocerse en la figura del "otro*" [85]. De esta forma, ella define que el artista como etnógrafo ya no se interesa por aspectos económicos o sociales, sino en asuntos "identitarios" y en un creador de significados a partir de objetos: "ya que junto a las condiciones iníciales de viajero y observador se le exigen dotes interpretativas, de búsqueda de significados. Y es precisamente esta condición alegórica, esta alegoría etnográfica de la que habla Clifford, la que salvaría el arte de convertirse en documento o inventario[86]."

Nicolás Bourriaud, plantea la Estética Relacional, donde el público es vinculado a la obra de manera directa o indirecta, en Latinoamérica ha de referirse sobre la relación de diferentes disciplinas humanísticas para la creación de propuestas estéticas donde el componente comunitario está vinculado directamente al artista y al obra, generando nuevos espacios y técnicas que permiten éste desarrollo y que muchas veces sus participantes pueden ser o no ser artistas.

Ahora si miramos como se desarrollaban las relaciones sociales y culturales a partir de nuestros ancestros, encontramos que muchas culturas indígenas, consideraban y consideran que el saber, era la mayor herencia que se podía legar de generación en generación, que su arte propio contaba su historia y que la manera de aprenderlo era a través de la práctica y los méritos que cada individuo hacia para aprender un conocimiento, pues todo lo que se aprendía era para servicio de otros.

En los museos, en particular, para una división educativa, la cual dinamiza y mantiene viva sus exposiciones a partir de hacerlas accesibles por medio de acciones educativas artísticas, también genera estudios etnográficos que permitan identificar su público y las búsquedas del mismo.

A partir de lo anterior podemos decir que si el artista y en general la mayoría de personas se cuestionan sobre su identidad y aquellas relaciones humanas, sociales y culturales, los museos, a partir de herramientas que posibilita la educación artística y los estudios etnográficos, también hace un esfuerzo porque el público a partir de relacionarse con sus colecciones pueda verse e identificarse a través de ellas, reconociéndose a partir de las diferencias y cuestionándose desde las nuevas inquietudes que surgen de las respuestas a preguntas antes planteadas.

En conclusión, el museo es otro espacio que no debemos invisibilizar, sino por el contrario hacerlo complemento de todo aquello que en educación artística realizamos, el cual no sólo ayuda a reforzar y enseñar nuevos conocimientos, sino que a demás por si sólo es otra forma de enseñar historia y cultivar la memoria con lenguajes artísticos.Como colega de muchos aquí presentes, y lo que mi humilde experiencia me ha enseñado, no olvidemos que la educación artística va más allá de una ley general de educación, va más allá de las aulas de un colegio, que en realidad hoy por hoy la educación artística ha trascendido a muchos otros espacios y nuevas formas de hacerla, donde se ha vuelto herramienta para unir comunidades en empresas, museos, comunidades, etcétera, y que debemos mirar esas otras posibilidades y proyectarnos en espacios que nos permitan

---

[85] Ibid

[86] Ibid

ISBN 978-958-44-7668-5

crecer profesionalmente para luego ayudar a otros a que también lo hagan. Recuerden: hoy aprendemos para luego poner nuestro saber al servicio de otros, pero muy seguramente quienes necesitan de ese saber no están solamente en un colegio, sino también en espacios inimaginables a los cuales solo podemos llegar con creatividad, dedicación y ética.

ISBN 978-958-44-7668-5

UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA: RITMO Y NATACIÓN EN UN MISMO LENGUAJE

CLEMENCIA VILLA MACÍAS
DOCENTE L.E.A.-U.D.

RESUMEN

Este trabajo hace un llamado al hacer pedagógico de los maestros de educación musical.

Se enfoca en la importancia de reconocer las expectativas de los estudiantes, primero desde el gusto musical en el contexto de la modernidad, y se apoyan estos planteamientos en los de la pedagoga musical argentina Violeta Hemsy de Gainza.

De tal manera, se desarrolla el tema, a la luz de una investigación realizada en las clases de música y natación, con un grupo de estudiantes de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. El objetivo: Encontrar el punto de equilibrio entre el sentido rítmico musical corporal y el aprendizaje de la natación.

Se evidencia la importancia de tener en cuenta las necesidades y la realidad de los estudiantes, y se concluye redimensionando el planteamiento de la maestra Hemsy de Gainza cuando habla de bilingüismos para invitar a los maestros de música a enriquecer sus clases reconociendo el gusto de los estudiantes por la música tradicional y/o por la música popular, para dejar la inquietud de llegar mucho más allá, en sintonía con el medio y sus requerimientos, a la luz de la interdisciplinariedad.

Palabras claves: Música moderna, hacer pedagógico, pedagogía, música tradicional, aulas escolares, canciones, instrumentos, experiencias pedagógicas, canciones populares, música contemporánea, integrar, lenguajes, niños, jóvenes, bilingüismo, formación musical, espacios académicos, expectativas, pulso, acento, escolaridad, estímulo sonoro, áreas, saber, deporte, natación, cuerpo, sonido, ritmo, movimiento, comunicación, expresión, creatividad, piscina, coordinación, figuras musicales, grafías, oído, sentido auditivo, habilidad motriz, tren inferior, tren superior, equivalencia, brazada, patada, blanca, negra, corchea, interdisciplinariedad.

Hemsy de Gainza comenta en su artículo titulado "DIDÁCTICA DE LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN EL AULA" y publicado en www.latinoamerica-musica.net, que en la década de los sesentas, empieza a irrumpir la música moderna en las aulas escolares argentinas, y a condicionar el hacer pedagógico de los maestros.

En 1971, durante "Las terceras jornadas convocadas por la Sociedad Argentina de Educación Musical, en Buenos Aires", un grupo de jóvenes maestros presenta una postura nueva y propositiva sobre los enfoques de la pedagogía actual de la música, generando inquietudes frente a los siguiente cuestionamientos: "¿Cómo proceder ahora

 ISBN 978-958-44-7668-5

frente a la música tradicional? ¿Qué hacer con las canciones y con los instrumentos?[87], lo que generó reacciones diversas en el medio.

A partir de ese momento se investiga y se concretan las experiencias pedagógicas que se estaban desarrollando al respecto de ese tema, lo que genera una postura negativa de los maestros que trabajaban las canciones populares tradicionales en sus clases, al punto de ocultar este recurso pedagógico; pero fueron los estudiantes, quienes acostumbrados a su habitual y tradicional repertorio, empezaron a hacer el reclamo pertinente, de tal manera que se establece el equilibrio en el recurso del hacer pedagógico musical, frente a la nueva oferta de una música contemporánea basada en sonidos y efectos sonoros hasta el momento extraños en el ámbito escolar.

Ante este contraste, Violeta Hemsy de Gainza expresa "…insistir sobre la necesidad de integrar en la enseñanza todos los lenguajes que se encuentran vivos y vigentes en la calle, en los medios y en la conducta espontánea de niños y jóvenes. Si música tradicional y música contemporánea implican dos lenguajes diferentes, entonces debemos educarnos y educar en el bilingüismo, sin demora y con la máxima naturalidad."[88]

Ahora bien, en términos pedagógico, hasta donde abarca o cómo podemos entender ese bilingüismo del que habla esta pedagoga musical latinoamericana?

Efectivamente, en términos de la educación musical podemos entender este concepto como música tradicional y música contemporánea, teniendo en cuenta que tanto la una como la otra, pueden traspasar los límites de la especificidad como área, o de la particularidad como clase, para abarcar otros campos, otras áreas del conocimiento y de la formación musical de los estudiantes, en todos los niveles y en procura de espacios académicos que respondan a sus expectativas, teniendo en cuenta la modernidad en la que estamos inmersos y que para ellos es el referente único en su forma de vida.

Pero, pese a esta realidad y pensando en esos primeros años de escolaridad, los niños siguen siendo mágicos, es decir: NIÑOS. De tal manera, que tomo aquí como ejemplo una pequeña historia, titulada "EL CABALLO ESTABA DENTRO", tomada del cuadernillo de J. L. Martín Descalzo[89]:

> *Cuentan que un pequeño vecino de un gran taller de escultura, entró un día en el estudio del escultor y vio en él un gigantesco bloque de piedra. Y que dos meses después, al regresar, encontró en su lugar una preciosa estatua ecuestre. Y, volviéndose al escultor, le preguntó: "Y cómo sabías tú que dentro de aquel bloque había un caballo?"*
>
> *La frase del pequeño era bastante más que una gracia infantil. Porque la verdad es que el caballo estaba, en realidad, ya dentro de aquel bloque. Y que la capacidad artística del escultor consistió precisamente en eso: en saber ver el caballo que había dentro, e irle quitando al bloque de piedra cuanto le sobraba. El escultor no trabajó añadiendo trozos de caballo al bloque de piedra, sino liberando a la piedra de todo lo que le impedía*

[87] "DIDÁCTICA DE LA MÚSICA CONTEMPORÁNEA EN EL AULA". www.latinoamerica-musica.net
[88] Ibid.

[89] EL CABALLO ESTABA DENTTRO. Tomado del cuadernillo de J. L. Martín Descalzo.

 ISBN 978-958-44-7668-5

mostrar al caballo ideal que tenía en su interior. El artista supo "ver" dentro lo que nadie veía. Ese fue su arte…

A la luz de esta narración, vale la pena preguntarnos, ¿en el acto pedagógico dónde estamos? ¿qué o a quien representamos? ¿somos como ese bloque de piedra; como el caballo que esperaba ser descubierto; como el escultor con su actitud expectante, su mirada acuciosa y su voluntad para dejarse sorprender; o como el niño con su espontaneidad siempre a flor de piel y la frescura que le permite tranquilidad de pensamiento?
Sea cual fuere la respuesta, se puede tomar como el punto de partida en un camino que realmente se inicia mucho antes de llegar a la universidad o mejor, mucho antes de empezar la escolaridad; es ese entorno que recibimos como legado de familia, y que estamos en la obligación social y cultural de redimensionar; y es justamente eso lo que hace que actualmente, los niños se vinculen con propiedad a temas y/o comentarios que otrora fueran dominio exclusivo de los adultos, y en áreas específicas del saber se dice que la formación debe empezar antes de los siete años, como en el caso de la música o el deporte, para tomar algunos ejemplos, y que tiene igual importancia que cualquier ventaja biológica.
De tal manera, centro aquí esta reflexión, retomando el ejemplo de la música y del deporte para hacer conciencia de esa riqueza que poseemos y que salta a la palestra cuando hablamos de cuerpo, de sonido, de ritmo, de movimiento, de cadencia, de comunicación, de expresión, de creatividad, como un mismo lenguaje que se conjuga en un solo ser: el YO, el que puedo, el que tengo, el que intento, el que lucho, el que logro, el que siento, el que sueño…el que vivo.
Francisco Cajiao Restrepo dice en su libro La piel del Alma, que *"Cada cuerpo va pariendo su propia alma, de manera que de afuera hacia adentro se va armando la imagen de lo que se es, de acuerdo a lo que otros ven y admiran o rechazan."*[90]

DESARROLLO

A la luz de esta reflexión, me permito compartir una investigación realizada con un grupo de estudiantes de Cultura Física de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, donde el espacio académico de Artes Musicales, debía enfocarse a aportar a su formación profesional.

EL RETO

En uno de esos caminos de búsqueda, identificado como investigación en el aula, se generó una experiencia con una amplia gama de matices en sincronía de colores, o como una sincronía de sonidos, de cuerpo y de movimiento, igualmente en armonía perfecta.

Este era un grupo de estudiantes con características y argumentos específicos; actitudes y aptitudes, sensaciones e intenciones determinadas, desarrollando actividades que exigían energía al mismo tiempo que la generaban; era lo propio de su formación profesional.

[90] CAJIAO RESTREPO, Francisco." La Piel del Alma. Cuerpo, educación y cultura". Cooperativa editorial Magisterio. Santafé de Bogotá, Colombia. 1996.

 ISBN 978-958-44-7668-5

EL INICIO

Cuando los saberes específicos se convierten en proyectos de vida, como consecuencia lógica las ideas resuenan permanentemente en el ser y en el hacer, y los músicos no nos escapamos a esta realidad; por el contrario, la sensación sonora parece orquesta que retumba en esa caja de resonancia que se concreta en el cuerpo físico y se sublimiza en el ser emocional y espiritual, pasando por los sueños, la imaginación, la fantasía, la ocurrencia y la creatividad permanente.

Por esa razón, mi orquesta interior buscaba cómo conjugar sonidos, movimiento y cuerpo físico, y fue maravilloso encontrarlo cuando los sábados en la mañana en el Campus San Alberto Magno se me antojaban escenas pedagógicas, como danzas específicas en escenarios grandiosos donde los actores eran los estudiantes y los profesores. La música? El sonido de pelotas, balones, pitos, gritos, rizas, comentarios, pisadas, respiración agitada, todo matizado con el color del sol o de la lluvia, del viento o de la brisa, pero eso sí del sudor permanente. El motivo? El deporte como una comunicación y una razón, articulando las múltiples intenciones y propósitos de una profesión: Cultura Física, Deporte y Recreación.

EL PROCESO

Dando rienda suelta a la curiosidad y en esa búsqueda de acciones deportivas que justificaran la presencia de la música en esos espacios, llegué hasta el Club Morato, donde se realizaban las clases de natación y como observadora pude encontrar en los movimientos dentro del agua en la piscina, figuras que se insinuaban como musicales y que ofrecían su potencial, fuerza, duración y sentido, inspirando a quien escribe, la pretensión de reforzar a quienes sin saber nadar permitieran posibilidad de apoyo.

Una, otra y otra vez, en silencio con una pasividad aparente pero escuchando las indicaciones de los profesores e imaginando nuevas danzas en nuevos escenarios, era entonces la piscina la que me permitía volar con la imaginación al crear ideas que al paso de dos semestres se convertirían en trabajo concreto con los estudiantes.

Fue así como al iniciar un nuevo periodo académico, las ideas eran ambiciosas, pero las acciones eran tímidas. Con los estudiantes de 2ºC, después de un largo periodo de sensibilización y aprestamiento rítmico-corporal, fuimos a la piscina en calidad de observadores, con propósitos y temas concretos, es decir, debían descubrir en los compañeros que estaban en clase de natación, movimientos específicos con el tren superior y el tren inferior, detectar posibles problemas de coordinación, todo esto a la luz de su conocimiento y manejo del tema que nos ocupaba, como era la habilidad motriz en el agua. Los estudiantes escribieron la experiencia y el tema quedó abierto para continuarlo en el siguiente semestre.

LA ESPECIFICIDAD

La música involucra cuatro elementos principales: el ritmo, la melodía la armonía y el timbre. En combinación perfecta conforman una especie de malla sonora que es el estímulo que afecta auditiva y espontáneamente al escucha. De estos cuatro elementos es el ritmo el que ejerce un efecto motor inmediato y directo sobre las personas, quienes lo perciben en forma instintiva.

El ritmo en la música es fuerza, movimiento, sentimiento, emoción, espontaneidad, expresión, comunicación, flexibilidad, reacción, actividad motriz y entre sus innumerables bondades también es recurso mnemotécnico, es decir que posibilita el aprendizaje o recuerdo de algo a partir de la asociación. Domina la esencia sensible del ser humano hasta posicionarse en la categoría de sentido rítmico con una relación directa entre la función auditiva y la capacidad corporal de reacción.

 ISBN 978-958-44-7668-5

De tal manera, es imprescindible hablar de las figuras o las grafías con las que se representa el sonido, que con pertenencia de un valor temporal específico para cada una de ellas, conforman una especie de alfabeto musical a manera de notación rítmica que permite darle diferentes duraciones a los sonidos y la combinación de esas duraciones da como resultado el ritmo.
Es así como se parte del sonido más prolongado representado con la redonda **o**, y en sentido descendente hasta encontrar sonidos más cortos, este transcurre dosificado en figuras como:



Para esta experiencia pedagógica.

Ahora bien, al hablar de cuerpo no se puede excluir o ignorar el oído y específicamente el sentido auditivo; este último es componente vital en la integralidad del ser humano que para el caso de Cultura Física, Deporte y Recreación se evidencia desde la formación sensible del futuro profesional. En estos términos, si el desarrollo de la habilidad motriz se realiza a través de la exploración de las posibilidades de acción desde el manejo del cuerpo, qué mejor que integrar esta tarea con el igualmente desarrollo del sentido rítmico?.

Por esta razón, al iniciar el siguiente periodo académico, retomamos ejercicios rítmico-corporales con desplazamiento, manejo del espacio, discriminación del tren superior y el tren inferior, coordinación de movimientos y capacidad de reacción. Las figuras musicales:



Eran la base rítmica, musical y conceptual en este tema, de tal manera que empezamos a fantasear imaginándonos que el salón de clase era la piscina y los movimientos rítmicos estaban a la orden del día en una especie de juego corporal, algo así como nadando en lo seco.

Los estudiantes ya recibían clases de natación y entonces debían observar cómo se sentían y qué problemas encontraban con relación a su desempeño dentro del agua; en la clase de música los socializábamos y a través de fórmulas rítmicas se estudiaban y solucionaban progresivamente los casos particulares, teniendo en cuenta que era en la piscina, al contacto con el agua, donde se podía apreciar la realidad.

 ISBN 978-958-44-7668-5



Es importante resaltar dos factores que favorecieron el proceso en este ejercicio de investigación e integración curricular:

1- La clase de música se realizaba los viernes de 8:00 a 10:00 p.m., de tal manera que al llegar los sábados a la clase de natación, tanto los temas como los logros estaban aún frescos. La siguiente clase de música era los lunes de 8:00 a 10:00 p.m. y allí se socializaban las impresiones, se analizaban y diseñaban nuevas estrategias de acuerdo a la experiencia vivida en la clase de natación y a los resultados de las mismas.

2- La receptividad y apoyo del profesor de natación, con su importante facilidad de integración y correlación del tema específico de su clase con el que le planteaba desde el enfoque musical, hizo que este ejercicio llegara a feliz término y alcanzáramos los objetivos que nos habíamos propuesto.

Ahora, con el ánimo de clarificar el proceso, recordaré que los objetivos de esta investigación eran:

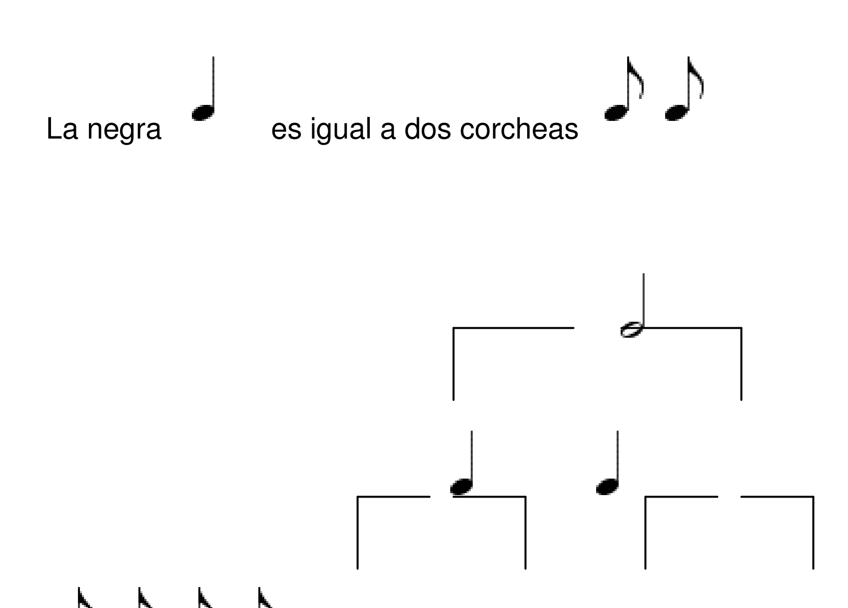
- Descubrir si los ejercicios rítmico-corporales apoyaban el desarrollo de las habilidades motrices conducentes al trabajo específico de la natación.
- Comprobar si el estímulo sonoro dentro del agua, posibilitaba el aprendizaje y la ejecución de los ejercicios de natación, en forma más rápida y efectiva.
- Encontrar un punto de equilibrio donde la música, mediante el ejercicio rítmico, se fusionara con los diferentes movimientos propios de la natación.

LAS EQUIVALENCIAS

En el lenguaje musical, si se asume la negra como unidad de pulso, se debe tener claridad sobre las equivalencias de las figuras de valor en el contexto rítmico. Para el caso de las figuras que se trabajaron en esta experiencia, se relacionan en el siguiente orden:



 ISBN 978-958-44-7668-5



Con el eco de los logros alcanzados en el trabajo rítmico corporal en la clase de música, nos impusimos un nuevo propósito para el trabajo en la piscina; este era, conjugar armónicamente los conceptos *movimiento - figura musical,* con las siguientes equivalencias relacionadas con el lenguaje propio de la natación:

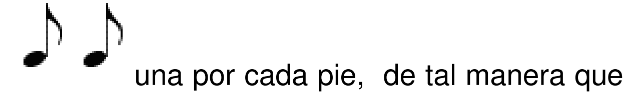
La brazada en su conjunto debía valer una blanca entonces:

Brazada por fuera del agua = una negra

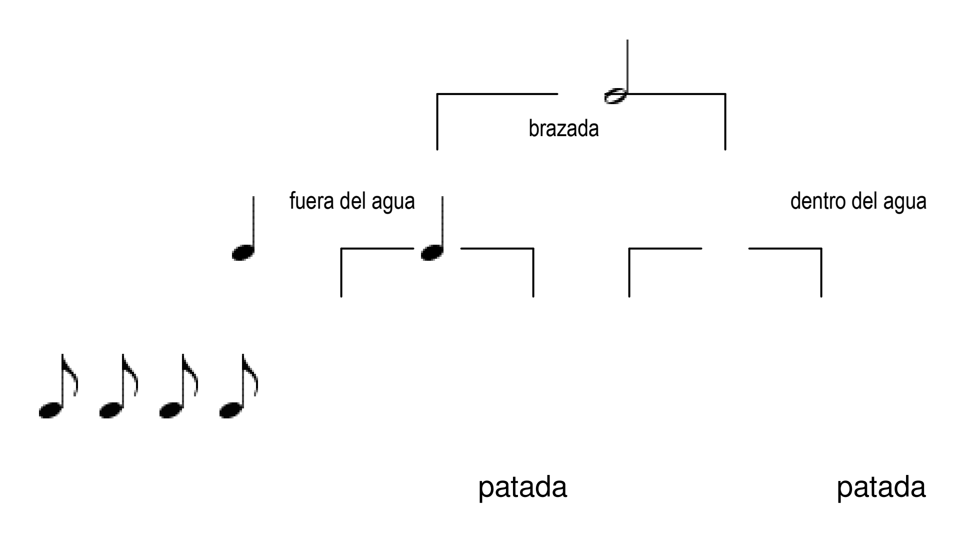
Brazada dentro del agua = una negra

 ISBN 978-958-44-7668-5

La patada se articulaba con dos corcheas una por cada pie, de tal manera que cada dos patadas se ejecutaban dos corcheas. que se debían realizar al tiempo de



una brazada dentro y otra fuera del agua, para la siguiente equivalencia:





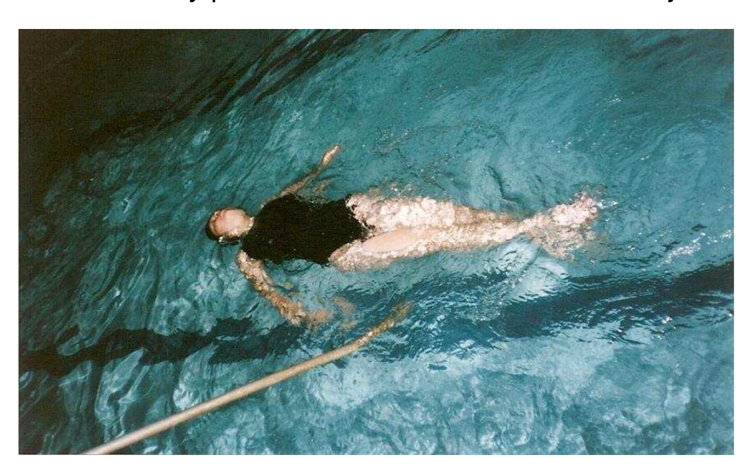
El ejercicio se complementó con el estímulo sonoro, que al comienzo se realizó con el acompañamiento de un instrumento de percusión desde el borde de la piscina para marcar pulsos en tiempo de negras y acentos asumidos estos últimos como sonidos más fuertes cada dos corcheas, para mantener la patada dentro del sentido rítmico y controlar

 ISBN 978-958-44-7668-5

la brazada dentro del agua, a fin de que la resistencia que esta ejerce no retrasara el tiempo de ejecución de la negra ♩ , ni el avance.

El resultado no se hizo esperar, es decir que se logró la permanencia de la coordinación exacta en los movimientos tanto en el tren superior como en el inferior.

Cuando los estudiantes observaron que comúnmente era difícil escuchar la guía sonora por las interferencias del ambiente y del entorno, se cambió el sonido exterior del instrumento de percusión al borde de la piscina, por un tubo delgado y largo que introducido en el agua permitía que el estímulo sonoro a manera de acompañamiento rítmico pudiera ser escuchado y posibilitara la concentración en la ejecución del ejercicio.



LOS RESULTADOS

Las siguientes son algunas de esas impresiones o comentarios, de aquellos estudiantes que estuvieron prestos a desarrollar la disciplina de escribir su experiencia, con la seguridad de que siendo ellos los actores y protagonistas, eran los que en últimas tenían la palabra y garantizaban respeto y credibilidad por la misma, y precisamente en aras de ese respeto, debo aquí mencionar sus nombres:

Angélica Rojas Salinas, Andrés Felipe Castillo, Hernando Parada, Gustavo Alexis Góngora Castro, Jairo Castro, Norma Peñuela, Sasthy Pinzón, Andrés Espitia, Carlos Torres, Fabián Leal, Jairo Sánchez, Oscar Rodríguez, Edgar Yazzo, Fabio Castañeda, Mauricio González, Guillermo Castro, Ricardo Parra, Alexander Rosas Rodríguez, Jeimy Carolina Torres.

Ellos comentaron:

- “…en este ejercicio debía llevar el ritmo mentalmente, para equilibrar los pulsos en miembros superiores, con los acentos en miembros inferiores, ambos mediados por la respiración.”
- “Para la última prueba se pedía una coordinación entre la caída simultánea de mis brazos y la entrada de mi cabeza al agua, para que el resto de mi cuerpo se sumergiera y desplazara con mayor facilidad y mejores resultados: Ese ingreso yo lo tomé como un momento de silencio que seguía de una coordinación rítmica entre los pulsos de mis brazos y los acentos de mis piernas. Mantener una respiración estable entre rollo y rollo no era tarea fácil, porque se tenían que conjugar cuatro pasos al vacío (sin piso), para realizar los respectivos rollos; en cada uno se debía ejecutar una omnea es decir un

 ISBN 978-958-44-7668-5

silencio musical y conectarlo con los cuatro pasos, la inhalación y antes de salir a la superficie la exhalación."

- "…al son de un ritmo, mis trenes superior e inferior danzaban los pulsos y acentos musicales respectivamente, con los cuales mi respiración debía estar sincronizada tal como ocurre en una relación armoniosa de seres que se comunican y entienden sus mensajes."
- "En la clase de música del viernes anterior, se sugirieron adaptaciones para la piscina, teniendo en cuenta los mismos elementos: coordinación, respiración, acentos, pulsos, lectura musical. Una gran variable fue la combinación entre fraseo, respiración y pataleo."
- "Como ser integral que soy, veo la necesidad de escuchar todo mi cuerpo, sintiendo sus necesidades para buscar una mejora en mis condiciones motoras, que incrementarán una amplia línea de posibilidades en el aporte de los gestos de la natación".



- "En mi experiencia personal, la verdad aunque llevaba el ritmo musical con la patada, nunca logré volver consciente este proceso; sentía que era muy mecánico, que por suerte coincidió con el ritmo que llevaba la profesora, de tal forma que si lo cambiaba, mi práctica de la natación estaba totalmente fuera de foco".
- "En este ejercicio multidisciplinario, encontré aspectos positivos y aspectos por mejorar. Positivos como: algunos compañeros mejoraban sus ejercicios al escuchar los estímulos sonoros, la música estimulaba a los alumnos a trabajar con actitud positiva, con lo cual se conseguían mejores resultados y un ambiente propicio para la enseñanza. Esto me permite concluir que los estímulos sonoros para los alumnos que no son dispersos y tienen buen oído musical pueden ser la forma de progresar rápidamente y sin traumatismos.

Otro aspecto importante es la interacción de las cátedras, que posibilita visualizar nuevas formas de conocimiento que la enseñanza tradicional no permite explorar, de tal forma que integre todos los conocimientos adquiridos en su futuro laboral y no segmentar por áreas el saber.

En cuanto a los aspectos por mejorar, está la dificultad de escuchar el estímulo sonoro cuando el alumno se encuentra realizando el ejercicio, y lo corto del tiempo.

Esto último fue mejorando en la clase del 2 de noviembre cuando se incluyó un nuevo componente: los sonidos debajo del agua, a través de un tubo de metal que era introducido en la piscina y que sobresalía de ella, y con cantidad de ejercicios que se debía acoplar a un ritmo. No se si fue el día o el conocimiento previo, pero sentí que mejoré mi sentido auditivo y la motricidad en el tren inferior, ya que le cogí el ritmo a la

 ISBN 978-958-44-7668-5

música con la patada de libre y espalda principalmente, aunque no pude con la ondulación. Además logré coordinar el ritmo del ciclo de patada y brazada en estilo pecho.



En este último día de práctica, el tiempo no fue impedimento, ya que cada alumno realizaba los ejercicios que quisiese y podía pasar el número de veces necesarias para afianzar este movimiento o estilo."



- "Como conclusión puedo expresar que la clase de música aplicada a la natación es un elemento muy válido en el mejoramiento, frente a la confianza en sí mismo y a la adaptabilidad en el medio acuático".

LOS AVANCES

En un semestre más avanzado (v), y tomando como base la experiencia anteriormente expuesta, se involucró al ejercicio de la natación, en estudiantes que tenían este deporte como énfasis, una nueva temática musical: "morfología de la canción", en los siguientes pasos:

- Elegir una canción popular.
- Analizarla morfológicamente: forma AB, ABC, ó ABA, entre otras.
- Estudiar auditivamente las frases melódicas de la canción.
- En la piscina:
    - ✓ Adecuar el sonido, necesario para garantizar el estímulo sonoro en el ejercicio.

 ISBN 978-958-44-7668-5

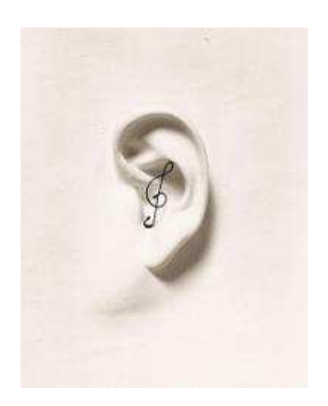
- ✓ Ejercitar y mantener los pulsos en la brazada, y la división de los pulsos en la patada.
- ✓ Hacer una piscina (recorrido completo a lo largo de la piscina) en un estilo de natación, con cada frase melódica de la canción seleccionada.
- ✓ Repetir tantas piscinas como frases melódicas tenga la canción, en su primera parte.
- ✓ Cambiar de estilo de natación, al paso melódico de primera a segunda parte de la canción y continuar con el proceso del fraseo.

CONCLUSIONES

Es evidente que más allá del éxito de esta investigación, en términos de logros de los objetivos propuestos, lo que involucró el desarrollo del sentido rítmico-auditivo de los estudiantes como refuerzo a su trabajo individual sobre la coordinación motora, la conciencia del esquema corporal y la segmentación del movimiento, a través de un deporte específico, la música es parte activa en el hacer pedagógico de los maestros, en el desarrollo de contenidos y actividades y en la formación del individuo.

Ahora bien, haciendo eco a los planteamientos de Violeta Hemsy de Gainza, cuando habla del bilingüismo refiriéndose al hacer pedagógico de los maestros de educación musical, también se puede trascender de las diferentes clases de música como objeto de estudio, a otros saberes o áreas del conocimiento a manera de interdisciplinariedad, en intentos permanentes y progresivos de proyectar y actualizar el sentido y los enfoques de este lenguaje del arte que reclama permanentes cambios a la luz de la modernidad y de las exigencias y expectativas del individuo
moderno. Igualmente se pueden poner sus palabras en la escena pedagógica haciendo de la clase de educación musical, un punto de llegada y de partida de las expectativas de los estudiantes, a manera de resorte virtual, que trae el sentido de modernidad.

Ahora, dejo abierta la posibilidad de seguir explorando en este tema u otros que igualmente tienen puntos de convergencia entre saberes tan específicos y aparentemente disímiles, tomando la música como impulso pero a la vez como esa luz en el horizonte, que bien puede brillar por sí sola o compartir su esencia con otros saberes igualmente importantes.



Chema Madoz

ISBN 978-958-44-7668-5

BIBLIOGRAFÍA

ALFAENGER, Peter K. La Música. Colección: hacer juntos. Everest S.A.. Madrid.
CATEURA MATEU, María. Música para los ciclos básicos. Ediciones Daimon, Barcelona.
COPLAND, Aaron. Cómo escuchar la música. Fondo de Cultura Económica. Santafé de Bogotá. 1994.
FREGA, Ana Lucía. Música para maestros. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. España, 2003.
HEMSY DE GAINZA, Violeta. La improvisación musical. Ricordi Americana S.A.E.C., Buenos Aires.
JOSEPH, Arthur Samuel. La voz, el sonido del alma. Pacmer, S.A. Barcelona.
LUCATO, Marco. La metodología Kodally aplicada a la escuela. Revista electrónica universitaria de formación del profesorado. HTTP//www.vva.es/autop/publica/actas/VII/admuspla.Htm.
MONTES TORO, Miguel Fernando. Gramática del Movimiento. Universidad Santo Tomás, Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación. Bogotá.
PASCUAL MEJÍA, Pilar. Didáctica de la música. PEARSON EDUCACION S.A. Madrid (España), 2002.
PROKOFIEV, S.S. Pedro y el Lobo. Cuentos para sonreir. Kapelusz, Moreno 372. Buenos Aires.
RIVERA, Luis Emilio. Elementos de Pedagogía y Didáctica Musical. Dirección de Educación de Cundinamarca.
SCHOCH, Rudolf. La educación musical en la escuela. Kapelusz, Moreno 372. Buenos Aires.
VANDERSPAR, Elizabeth. Mmanual Jaques Dalcroze. Principios y recomendaciones para la enseñanza de la rítmica. Ed. Pilar Hongueres, Barcelona.
VILLA MACIAS, Clemencia. El deber ser del arte en la escuela. Serie Cuadernillos de Pedagogía. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
WILLEMS, Edgar. Educación Musical. Ricordi Americana, Buenos Aires, 1966.

www.latinoamerica-musica.net

ISBN 978-958-44-7668-5

GRUPOS Y REDES EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

ISBN 978-958-44-7668-5

INFLUENCIA DE LA DANZA EN EL PROYECTO DE VIDA: UNA EXPERIENCIA EN LA FUNDACIÓN COCHAVIVA DANZA

CLAUDIA RAMIREZ

ESTUDIANTE L.E.A.-U.D.

RESUMEN

La experiencia de los jóvenes que conforman la Fundación Artística Cochaviva danza, permite identificar la influencia de la práctica de la danza en lo que se refiere a cambios actitudinales, cambios en sus relaciones interpersonales y transformación de proyectos de vida. El análisis de dicha experiencia, pretende aparecer como un proyecto de impacto social ya que se establecerá como referente teórico para quienes reflexionen sobre experiencias con danza y juventud y permite también a la Fundación, darse a conocer como una organización que promueve la actividad cultural en Bogotá, encaminada hacia el buen aprovechamiento del tiempo libre en actividades que se ofrecen en educación desde la informalidad. Esta reconstrucción de la experiencia, favorecerá repensar la práctica de la danza en el trabajo con juventud como un espacio de desarrollo de valores estéticos y éticos que forman a la persona de manera integral, posibilitando obtener una visión esperanzadora en los diferentes contextos a los que se enfrentan los participantes de este proceso.

ABSTRACT

The experience of young people of the “Fundación Artística Cochaviva danza” allows identifying the influence of dance practice in relation to attitude changes, interpersonal relationship changes and transformation of life projects. The analysis of such experience pretends recognition as a social impact project because it will be establish as a theory reference for those who think about in dance and youth experiences and also permits the Foundation to be known as an organization that promotes cultural activity in Bogota, aimed towards god use of free time in activities offered from the informal education. This reconstruction of the experience with encourage to think over the dance practice in working whit youth, as a place of endless developments aesthetic and ethical values that form the person holistically, enabling to obtain a hopeful visions in the different contexts to wich the participants of this process has to confront.

Palabras clave: sistematización, danza, proyecto de vida, juventud y Funcodanza.

El proyecto planteado se realiza partiendo del interés de sistematizar la experiencia en danza de los jóvenes pertenecientes a la Fundación Artística Cochaviva danza. Se pretende identificar y reconocer que la práctica de la danza: genera cambios actitudinales, modifica las relaciones interpersonales, adquiere diversos significados para cada joven y transforma los proyectos de vida de los jóvenes. La esencia del proyecto se fundamenta en el análisis de la influencia de la práctica de la danza en los proyectos de vida de los jóvenes que conforman la fundación Artística Cochaviva Danza (FUNCODANZA).

 ISBN 978-958-44-7668-5

Es claro que lo que se ha escrito acerca de la práctica de la danza no hace énfasis en la experiencia individual de las personas que la realizan, a menos que ésta sea una elección voluntaria para cimentar su proyecto de vida; el estudio planteado será un referente para aquellas organizaciones que estén interesadas en trabajar con danza y juventud, con el fin de dar a conocer la riqueza y las posibilidades que ofrece esta práctica a jóvenes que orientan su vida a disciplinas distintas al arte. Por otra parte, la investigación brindará un aporte muy valioso para la Facultad de Educación en el programa de la licenciatura en educación básica con énfasis en educación artística, ya que fortalecerá la filosofía del programa y el enfoque social de éste. Otra de las razones de gran trascendencia para afianzar el presente tema de investigación surge de la necesitad que tienen los participantes de la fundación Cochaviva Danza de sistematizar y dar a conocer su experiencia como propuesta artística de difusión del folclor nacional, consolidándolo como un espacio alternativo en donde se evidencia claramente una ética (sentir y actuar racionalmente) justificada en la expresión estética (facultad de expresar un pensamiento o un sentimiento), en la medida en que su pensar y su sentir, sustentados en valores socialmente aceptados, se manifiestan, a través de la expresión de la danza, como constituyentes de altos valores morales en las personas.

De esta manera, el presente proyecto aparece como un esfuerzo novedoso con un importante impacto social; ya que se establecerá como parte de los referentes teóricos que tienen relación con danza y juventud, logrará que la experiencia de danza que han tenido los jóvenes pertenecientes a la fundación sea comunicable por medio de la conservación de la memoria de la investigación, le dará a la fundación sustento conceptual de su experiencia y significará la oportunidad de darse a conocer como un proyecto que promueva la actividad cultural en la ciudad de Bogotá que brindará una alternativa valiosa para el buen aprovechamiento del tiempo libre en las actividades que se ofrecen en educación desde la informalidad. Otra razón relevante que le sirve de asidero a la investigación es que la fundación es un grupo consolidado que lleva un proceso de varios años y al sistematizar su experiencia, se potenciarán los alcances de la misma; la reconstrucción de la experiencia favorecerá repensar la práctica, reflexionar y trabajar para mejorarla, además se constituiría como una referencia en el trabajo con juventud fundado en la danza como un espacio de desarrollo de innumerables valores éticos y estéticos que forman a la persona de manera integral. Por otra parte, los participantes del grupo son jóvenes que creen en la danza y ven en ella, además de una práctica divertida y de una opción para el aprovechamiento del tiempo libre y el entretenimiento, una actividad que favorece el crecimiento personal y social; ésto se evidencia en la permanencia comprometida de cada uno de los participantes, en la constitución de un grupo reconocido nacionalmente en la práctica de la danza por sus trabajos de investigación, su puesta en escena y por su responsabilidad inquebrantable en la difusión de una formación artística con un alto grado de compromiso con la sociedad y con la preservación de la memoria folclórica del país.

La formación en los lenguajes artísticos es un área del conocimiento actualmente muy investigada, puesto que sus bondades y amplias posibilidades favorecen la formación integral, siendo éste el fin último de la educación. Además constituyen un camino que actualmente interesa mucho a todas las personas, y especialmente a los jóvenes, porque brinda espacios de libertad de expresión, de interacción tolerante entre pares, de autonomía, de desarrollo y aceptación personal, entre otros, procurando transformaciones individuales y sociales. Es entonces cuando se hace inminente la necesidad de creer en espacios que permitan la expresión individual, la dinamización cultural, el desenvolvimiento sin presiones, la posibilidad de comprensión del ser y el quehacer y la

 ISBN 978-958-44-7668-5

obtención de una visión esperanzadora de la realidad que hoy enfrentamos; el camino del arte es la opción y la oportunidad para materializar lo más sublime y sensible del ser humano, para hacer mejores personas y mejores sociedades.

Los jóvenes que conforman el grupo de danza Cochaviva danza, son los sujetos de investigación del presente proyecto por varias razones. La juventud es la etapa del desarrollo humano que se caracteriza por la posesión de unas creencias cambiantes que permiten darle sentido al mundo (Martínez J. 2010); los jóvenes están preparándose para asumir su realidad como adultos y empiezan a reconocerse como tal, tomando conciencia de la implicaciones y responsabilidades que debe asumir (Le Boulch, 308-311); éstos se encuentran en búsqueda de espacios de libertad de expresión, de caminos y alternativas que aporten de manera significativa a su desarrollo personal y social, propiciando el conocimiento de sí mismos, el perfeccionamiento de habilidades y de las relaciones con sus iguales. Desafortunadamente las estadísticas muestran que los jóvenes, en esa búsqueda de sentido de vida, están propensos a tomar caminos o a dirigir su vida a situaciones y/o espacios no tan promisorios que, contradictoriamente, agudizan el conflicto y las dificultades que hoy azotan nuestra sociedad por la ausencia de oportunidades y de comprensión; por tanto, el conocimiento de experiencias como la que se presenta en este proyecto convocará a la creación y participación de organizaciones que estén encaminadas al arte, especialmente a la danza, por todas las cualidades y posibilidades que ésta posee.

Uno de los aspectos más importantes de la etapa de juventud consiste en ser un periodo en donde se piensa y se consolida el proyecto de vida. Esta búsqueda de definición supone la elección de ciertas direcciones y la exclusión de otras, lo que puede generar un conflicto existencial y llevar a un estado de indecisión que dificulta la adopción de un sentido profundo en todas las acciones. Según Arango & Meza (2003) hay cuatro dimensiones que aseguran la solidez y la unidad del proyecto de vida: afectiva, socio-política, profesional y trascendente; sin caer en el error de darle un orden específico, las cuatro se desarrollan simultáneamente como un sistema en donde todas interaccionan y se afectan. Las dimensiones surgen en la medida en que el ser humano es eminentemente relacional; éste tiene la posibilidad de referirse a sí mismo, generando un modo de autoconciencia que le permite reconocer su yo real con todas sus dinámicas como ser pensante, que siente y actuante. Se considera importante mencionar las características sobresalientes de cada dimensión con el fin de comprender su importancia en la consolidación del proyecto de vida.

DIMENSIÓN AFECTIVA: Hace referencia a la autoimagen, el auto-concepto, la autoestima y la autonomía, el amor que cada individuo tiene hacia la existencia propia y de los demás.

DIMENSIÓN SOCIO-POLÍTICA: La política entendida como la interrelación con los otros para buscar el bien común de todos. Esto implica que el hombre debe ser crítico frente a situaciones que se presentan en su ámbito y entorno social; en esta dimensión se exaltan los valores del servicio, la solidaridad y el compromiso interindividual.

DIMENSIÓN PROFESIONAL: Se caracteriza porque existe una proyección profesional y laboral que motiva a trabajar con más ahínco, teniendo en cuenta el valor del esfuerzo y el desarrollo de las cualidades del hombre, en una actividad que le produzca satisfacción, realización y felicidad.

DIMENSIÓN TRASCENDENTE: Esta dimensión hace parte vital del proyecto de una persona porque es allí donde el hombre le da un sentido espiritual a su vida, donde hay una relación natural y necesaria con un ser superior, que fortalece y da sentido a muchas de las cosas que cada individuo realiza.

ISBN 978-958-44-7668-5

Aunque anteriormente se ha hecho claridad sobre la presentación de las dimensiones, surge ahora una la pregunta: ¿qué facilita o permite la relación de las dimensiones dando lugar a la unidad de la persona? Según Arango & Meza (2003) hay una quinta dimensión que se podría denominar "la relación de relaciones" que conecta todas las demás creando una sinergia que unifica la esencia del ser humano: La Dimensión Comunicativa. Según los estudiosos de la Escuela de Paloalto es imposible no comunicarse en cualquiera de los niveles o etapas del desarrollo humano. Por eso, los sucesos que ocurren al interior de las dimensiones son un acto comunicativo que permite al hombre construir, fortalecer, extender y ahondar la relación con el otro (afectiva), los otros (sociopolítica), lo otro (profesional) y el Otro (trascendente).

Entonces el arte y, en este caso, el lenguaje artístico de la danza, tomando como referencia las dimensiones que hacen parte del hombre, permite que el joven pueda reafirmar su personalidad, dándose a entender mejor entre sus semejantes, comunicando con más facilidad su sentir ante la sociedad; la práctica de la danza ayuda a la persona a superar sus conflictos y a descubrir su propia identidad aportando de forma sustancial a la construcción de su proyecto de vida. Ella logra nuevos espacios de búsqueda y expresión, hace que el ser humano tenga un encuentro consigo mismo y con los demás, elementos fundamentales en cualquier proceso educativo y de comunicación. De manera esencial posibilita poner en escena un hecho de la historia.

El arte ha sido uno de los factores por medio del cual todos hemos comunicado en alguna ocasión nuestra forma de pensar, de reír, de soñar y, quizás, hasta de fortalecer nuestras conductas e instrumentos de sociabilización frente a los demás; es entonces cuando el arte trasmite todos los sentimientos que, como seres humanos, ponemos en consideración de los demás para que sean reconocidos y aprobados de alguna forma en relación a la visión que cada uno tenga del mundo y de su propia realidad.

Es allí en donde las iniciativas de la fundación entrelazan al joven con la danza, asociando los movimientos con la expresión de ideas, evocando y reconociendo la tradición que se ha infundido de generación en generación y vinculándola al ser humano, en particular a su experiencia de vida. El bailarín, al ejecutar una coreografía independientemente del estilo de danza, expone sus movimientos y su cuerpo para que los demás lo observen, pues este arte es contagioso y llama mucho la atención del público "Arte contagioso y suscitado, la danza atrae. Debe ser vista, debe ser percibida". (Dallal, 1988, p. 45)

En la construcción de este proyecto y a lo largo de nuestra formación como docentes se hace referencia a la educación artística como eje fundamental en la consolidación de un proyecto de vida que aporte en la construcción de un ser humano justo, responsable y comprometido con su entorno; así lo expresan los lineamientos curriculares de educación artística del Ministerio de Educación Nacional (numeral cuatro) "La educación artística contribuye a fortalecer las funciones psicológicas, en cuanto permite saborear la vida por el solo gusto de hacerlo, contemplar en libertad las propias evocaciones y fantasías, las cualidades formales del entorno natural, el espíritu de las gentes, el juego expresivo y las formas artísticas, afirmar el gusto personal y formar el juicio que exige el quehacer artístico para escoger un motivo o unos medios de expresión, o que se requiere para seleccionar cosas del mundo alrededor, lo que produce seguridad y autonomía en el individuo, disminuyendo la ansiedad y humanizando el miedo". Entendida la educación Artística como el conjunto de lenguajes o expresiones (danza, música, teatro, artes plásticas) que le permiten interactuar al individuo con el mundo de manera sensible y creativa, cualidades implícitas en la formación del hombre; así, éstas aportan a la

 ISBN 978-958-44-7668-5

formación física, perceptiva, psicológica, estética, afectiva, intelectual, expresiva, comunicativa y social, argumentos relevantes para alcanzar el objetivo planteado en la presente investigación.

Teniendo en cuenta que todo individuo como sujeto social se manifiesta mediante su cuerpo expresando de manera libre sus opiniones, sentimientos y emociones, podríamos decir que la danza es un instrumento con el cual el joven cuenta para lograrlo, puesto que la práctica de la danza enlaza la separación de alma y cuerpo, une la libre expresión de las emociones, marca un nexo entre la vida social y la individualidad. La persona que practica danza se aleja de la monotonía cotidiana, de la realidad palpable de los hechos concretos, de sus experiencias, para tener en cuenta los acercamientos a otros escenarios que le permiten ver su vida con un enfoque diferente, en la búsqueda constantes de ambientes que le aporten de manera positiva y fortalezcan sus proyectos de vida en particular.

Por otra parte es importante mencionar parte de los antecedentes de la actividad dancística en Bogotá, ya que conociendo los referentes existentes que hay en materia de investigación acerca de este tema, la deliberación para la elección se inclinará a favor de proyectos permitirá la decidir novedosos como el presente.

La actividad cultural en la ciudad de Bogotá es bastante extensa; en materia de danza se pueden encontrar diferentes organizaciones, universidades y entidades que propenden por el desarrollo artístico de la capital. En lo que respecta a las actividades relacionadas con proyectos en danza en Bogotá, las propuestas de grupos se visualizan en festivales, concursos, etc. Éstas carecen de un apoyo extendido, aunque en los últimos años se han diversificado este tipo de eventos, lo cual genera propuestas colectivas que hacen que se visualice un futuro prometedor. Por otra parte, el principal movimiento de bailarines se desarrolla en las universidades de la capital, siendo estos fomentados por los Bienestares estudiantiles de las mismas, enmarcado en diferentes géneros como son la danza folclórica, la danza contemporánea y otros ritmos internacionales como el tango y también la salsa; de ahí se crean los festivales distritales a los que se hace referencia anteriormente y es allí también donde se crean diferentes instituciones como fundaciones, corporaciones, institutos y asociaciones en danza desde la informalidad, pero desarrolladas por jóvenes que aunque siguieron con sus disciplinas, sintieron la inquietud de continuar fomentando la danza desde su experiencia, ofreciendo diferentes talleres o clases particulares.

Al realizar una mirada a los procesos de Danza se encuentra que la práctica dancística fortalece corporalmente al joven, pero, paralelamente, ellos están siendo parte de un grupo de personas que tiene unos objetivos claros y con una dirección común clara; son jóvenes que potencian su capacidad interpretativa, analítica y critica frente a las situaciones que se suceden en sus medios; y que a la vez encuentran por sí mismos las herramientas o mecanismos para expresar esa visión que han elaborado a través de la interpretación de las danzas.

Uno de los objetivos primordiales del proceso en la fundación se enlaza a través de las distintas experiencias de vida con las cuáles se acercan los jóvenes, permitiendo identificar a través de su historia personal, social, familiar y comunitaria los hechos folclóricos dados en un espacio determinado para experimentar las distintas posibilidades de interpretación y recreación a través de una mirada interior expresada en lo corporal. De esta forma en nuestra organización nos apoyamos en el lenguaje interdisciplinar del arte,

ISBN 978-958-44-7668-5

reflexionando sobre nuestras apuestas creativas y participando en la construcción del oficio de la danza en el país, asumiéndola como un lenguaje social propositivo y como una posibilidad de expresión alrededor de la investigación y la práctica del movimiento.

METODOLOGÍA

Se opta por la sistematización ya que consiste en una lectura consiente de la práctica y de su interrelación con la realidad; en ésta se evidencia la necesidad de capturar la realidad de la acción y de sus efectos; es una metodología que facilitará la descripción, la reflexión, el análisis y la documentación de manera participativa y continua de los procesos y resultados del presente proyecto; ésta busca la forma de expresar simultáneamente la teoría y la práctica, el saber y el actuar.
La sistematización utiliza un lenguaje descriptivo dentro de las experiencias. Según los planteamientos de Oscar Jara (1994); éstas son las utilidades de la sistematización de experiencias son: tener una comprensión más profunda de las experiencias que realizamos con el fin de mejorar nuestras propias prácticas, compartir con otras propuestas similares las enseñanzas surgidas de la experiencia y aportar a la reflexión teórica (en la constitución general de los conceptos), conocimientos de prácticas sociales concretas. La sistematización implica necesariamente un proceso de teorización a partir de las experiencias, a las que se las ubica contextualmente, se las cuestiona, y se busca relación entre ellas para llegar a un profundo análisis de continuidad y cambio.

Jara propone además, como otra característica, que la sistematización desarrolla un proceso de totalización por el cual los diferentes actores que participan en las experiencias sociales, logran una elaboración conceptual, una formulación de conocimientos, al mismo tiempo que se apropian de nuevos elementos metodológicos e instrumentales que les permiten reforzar una visión crítica de su práctica concreta y específica, a partir de las realidades más amplias y globales.
Esta investigación toma como herramientas de recolección de datos, la hoja de vida, la entrevista, la implementación de talleres y la observación participativa, técnicas que evidencian la influencia que tiene la práctica de la danza en los proyectos de vida de los jóvenes de FUNCODANZA.
Hasta el momento se han aplicado varias de las técnicas mencionadas que han arrojado información que permite concluir lo siguiente: Los jóvenes de la fundación expresan un gran compromiso y amor por la danza que los mantiene firmes, a pesar de que su proyecto de vida está encaminado a ámbitos muy distintos al arte. Ellos sienten que la danza es un complemento en sus vidas que les ha brindado muchas herramientas para sobresalir en la misma disciplina, e irradiarlo en los ámbitos en donde se mueven. Como es claro, cada una de las personas son un mundo distinto, por tanto sus concepciones y creencias son diferentes y cada uno le atribuye variados y distintos significados a ésta práctica; sin embargo, la observación de la práctica y sus testimonios evidencian convergencias en varios aspectos que han aportado en la consolidación de sus proyectos de vida. Dentro de esos aspectos están: concebir la danza como un espacio de convivencia y tolerancia, un espacio para la distención, una práctica que ayuda a liberarse de las presiones de la cotidianidad, un lugar para la libre expresión y el compartir con los pares, una posibilidad de superar dificultades motrices, aportando a la confianza de sí mismos, un ambiente para fortalecer valores como, la responsabilidad, el trabajo en equipo, solidaridad, humildad, compromiso, la autonomía, pero ,sobre todo, un ambiente armónico que logra renovar el cuerpo, la mente y el alma.

Es importante mencionar que como en todo grupo social, o mejor, como en toda familia,

 ISBN 978-958-44-7668-5

como lo expresaba un participante cuando se refería al grupo (Funcodanza), se presenta el conflicto; lógicamente se viven situaciones incómodas y dificultades que son necesarias dentro de la convivencia de los seres humanos, en donde se evidencian las falencias que se tienen; sin embargo, lo rescatable de las situaciones difíciles que se presentan dentro del grupo de danzas es que se creó y se consolida un espacio para opinar y expresar el sentir de cada uno en pro de llegar a acuerdos y a soluciones que los beneficien a todos.

Finalmente es necesario expresar que las observaciones hechas acerca de esta investigación aquí consignadas son el producto de una introspección aproximada en tan solo algunas de las perspectivas que este proyecto ofrece, ya que el trabajo puede ser juzgado desde un amplísimo número de matices, pues el trabajo con seres humanos brinda una gama tan grande opciones que en el de análisis de este trabajo, sería pretensioso, e incluso inocente, intentar abarcar todo en poco tiempo y sin la rigurosidad que esto requeriría. En esta afirmación se funda la indispensable necesidad de profundizar en la valorización de la investigación, para lo cual se hace necesaria la vinculación de diferentes instituciones que garanticen su continuidad y procuren su estudio real a profundidad.

REFERENTES

Arango, A. Oscar A & Mesa, R. José L. (2003). El discernimiento y el proyecto de vida. Dinamismos para la construcción de sentido de vida. (2da Ed.). Bogotá Facultad de Teología Pontificia Universidad Javeriana.

Barco**,** Julia M**.** Una aproximación al énfasis en educación artística. Programa de Licenciaturas, Facultad de Educación, Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Beltrán, Á. M. & Salcedo, J. E. (2004). Estado del arte del área de danza en Bogotá D.C. Instituto Distrital de Cultura y Turismo.

Bonilla, C**.** E., & Rodríguez, S. (1997). Penélope. La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos. Bogotá: Universidad de los a Andes. P 219.

Coljuventud, **(**Marzo de 1996) El protagonismo juvenil. En: revista Nómadas: Fundación Universitaria Central. Nº 4. Santafé de Bogotá. 46-52p. ISSN. 0121 – 7550.

Concejo Nacional de Danza. Informe del sistema Nacional de Cultura. Corporación Nacional de Danza: propuesta ley de la danza en Colombia. Ministerio de Cultura.

Dallal**,** A. (1998) Cómo acercarse a la danza. Plaza y Valdés. México.

De la Cuesta, B. C. (1998) Taller de investigación cualitativa. En: Memorias del seminario taller de investigación cualitativa, Universidad de Caldas. Facultad de Ciencias para la Salud. Programa de enfermería.

De Zubiría**,** S. M. (1995) Tratado de Pedagogía Conceptual, formación de valores y actitudes, Un reto a las escuelas del futuro. FAMDI. Fundación Alberto Merani, Santafé de Bogotá.

 ISBN 978-958-44-7668-5

Gardner, H. La danza. En: revista Kinesis Vol 2 Nº 6. Bogotá. D.E. (Abril de 1991). Res. Min. Gobierno 2113/98.

Jiménez, H. J. M. Reflexión crítica acerca del tema sentidos de vida desde una perspectiva antropológica Investigadora Auxiliar. Centro de Estudios Humanísticos. Facultad de Ciencias Médicas: "Gral. Calixto García".

Le Boulch, J. (1997) El movimiento en el desarrollo de la persona. Barcelona: Paidotribo, 339p.

Ley General de Educación, Ley 115 DE 1994, Educación Formal e Informal (PAG, 26,42)

Ley de la Juventud colombiana. Informe del Sistema Nacional de Cultura Colombia, área de danza, extraído en el mes de Septiembre del año 2009 desde: (ley número 375 del 4 de Julio de 1997).

Murcia, N., & Jaramillo, E. L. G. (2000) La Complementariedad Etnográfica, investigación Cualitativa, una guía para abordar estudios sociales, un caso desde "la Danza y la promoción ético moral en el adolescente marginado". Armenia – Colombia. Kinesis: la editorial del deporte.

Osorio, M. F. (1998) Investigar para innovar y crear: Investigación Social Cualitativa. Gestionar: Comprometidos con el Cambio y el Progreso Empresarial y Social. 47 – 53 Orientaciones pedagógicas.

Stokoe, P. & Sirkin, (1994). A. El proceso de la Creación en arte, ·Ed. Almagesto. Argentina, p.215

Taylor, S. D., & Bogdam, R. (1996). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. 3a reimpresión. Barcelona: Paidós.

 ISBN 978-958-44-7668-5

LA ALIANZA CUCHAVIVA COMPAÑÍA DE TÍTERES ECO-ITINERANTES

JOHN HARDY STERLING

EGRESADO L.E.A.-U.D.

"No es que estemos en la búsqueda de
nuestra identidad sino en la búsqueda de la autoconcientización de nuestra identidad, o sea, la búsqueda de conceptos para comprender nuestra identidad, que no es europea y de tipo occidental, o sea unitaria, sino plural".
(Juan Acha, "Fragmentos de memoria". Ivonne Pini. ED. Unibiblos, Bogotá, 2001)

La Alianza Cuchaviva es un colectivo interdisciplinar fundado hace más de cuatro años en el seno de la Facultad de Ciencias de la Educación, compuesto por estudiantes, egresados y docentes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas que trabajan en las áreas de educación artística, educ217ación ambiental, biología, lenguas y pedagogía infantil, cuya motivación es el desarrollo integral de la infancia, la juventud y las comunidades donde estas se desenvuelven, por medio de la cultura y la sociedad fundamentadas en la concepción de la dignidad humana y la lúdica artística como articuladoras del conocimiento y la realidad cotidiana.





La adquisición, el desarrollo y la generación de los conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y artísticos deben propender a potenciar la adquisición de hábitos intelectuales y comunitarios adecuados para la evolución progresiva del saber de los pueblos y de sus manifestaciones culturales estimulando así la conformación de una identidad autóctona, libre de exclusiones de carácter polarizante.

La Compañía de Títeres Eco-itinerantes "La Alianza CuchaViva" por tanto propicia el cultivo de la imaginación creadora, los hábitos de pensar y planear, la persistencia en alcanzar logros, la determinación de prioridades y el desarrollo de la capacidad critica favoreciendo el desenvolvimiento eficiente en la vida diaria a partir de la interacción de las

 ISBN 978-958-44-7668-5

disciplinas científicas, artísticas, humanísticas y los saberes populares, para así acrecentar la capacidad de observar, retener, imaginar, crear, analizar, razonar y decidir.



JUSTIFICACIÓN

Es necesario desarrollar la democratización del conocimiento aboliendo la verticalidad de transmisión del mismo, favoreciendo el desenvolvimiento del pensamiento complejo, la educación propia, la lúdica y la creación colectiva como forma alternativa a la academia y complementaria en cierto modo con la escuela ya que el conocimiento transmitido sin espíritu que lo respalde solo trae miseria, exclusión y muerte. Se debe entonces priorizar la transmisión de las formas del conocimiento que integren diversos lenguajes que hagan participe a los espectadores y actores de una experiencia pedagógica divertida pero no por esto menos reflexiva ya que la adquisición de nuevos conocimientos y el afianzamiento de los que ya se poseen se puede lograr de manera más efectiva a través de la lúdica.

METODOLOGÍA

El teatro de títeres ha sido escogido como nuestra *herramienta comunicativa* de mayor importancia, ya que en la práctica construye un lazo comunicativo donde el titiritero, expresa y transmite mensajes con los que el receptor se encuentra en un medio de confianza que favorece la adquisición de nuevos conocimientos.

En la construcción de la *propuesta escénico-pedagógica* intervienen todas las áreas de las artes: las plásticas en la elaboración de los personajes, solución de la escenografía, teatrino, etc., la literatura como fuente informativa en cuanto a los contextos y datos específicos, y como herramienta de construcción narrativa de las historias. Las escénicas enriquecen la conformación del guión, el diseño de la puesta en escena, luces, manejo de voz, entre otros. La música forma parte crucial de las obras, haciendo que los mensajes tengan más acogida y facilitando su comprensión, además de involucrar ejercicios de improvisación y composición con el público. Las artes visuales refuerzan el diseño de arte, el manejo de las escenas y por supuesto el transcurso de la documentación del proceso.

 ISBN 978-958-44-7668-5



Una de las preocupaciones constantes que surgen en estos actos pedagógicos es la recepción por parte de los espectadores de un mensaje claro acerca de problemáticas con las cuales el mundo contemporáneo se ve afectado, por ejemplo, la crisis ambiental, la pertinencia del reciclaje, los problemas de índole social, político y económico que rodean el panorama mundial. La necesidad de encontrarnos como seres humanos respetando la diferencia en pro de unas condiciones dignas para la vida, resignificando la importancia de una lectura crítica de lo que nos rodea, su interpretación, valoración y la posterior comunicación entre iguales para diseñar conjuntamente soluciones y alternativas a estos problemas y realidades.

EXPERIENCIA DEL GRUPO

La experiencia del grupo incluye trabajo desde hace más de cuatro años en las localidades de Usme, Fontibón, Suba, San Cristóbal Norte y San Cristóbal Sur, en el programa de la Contraloría Distrital PNUD de recuperación de los humedales del Distrito Capital, en la *UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS,* dentro del marco de la *SEMANA UNIVERSITARIA 2009,* en juntas de acción comunal de las localidades de *SUBA, BOSA Y KENEDY* , en escenarios tales como la *CASA MUSEO 20 DE JULIO, EL MUSEO QUINTA DE BOLIVAR, FUNDACION RAFAEL POMBO,* en salas concertadas *(TEATRO LA CANDELARIA, TEATRO AL PARQUE – PARQUE NACIONAL, TEATRO DITIRAMBO DE CHAPINERO, TEATRO DE MARIONETAS ERNESTO ARONNA),* y en encuentros nacionales e internacionales de teatro, títeres y otras expresiones culturales *(VIII FESTIVAL INTERNACIONAL DE TEATRO POPULAR ENTEPOLA COLOMBIA 2010, SALA B , FESTIVAL DE TITERES DE IBAGUE, XXIII y XXV FESTIVAL DE TAMBORES Y EXPRESIONES CULTURALES DE SAN BASILIO DE PALENQUE).* También se han hecho diferentes presentaciones en instituciones educativas privadas y públicas. *(I.E.D. EL SALITRE DE SUBA, I.E.D. TOMAS RUEDA VARGAS, I.E.D. BOSA BRASIL, I.E.D. JUAN FRANCISCO BERBEO, COLEGIO ECOLOGICO DE SUB, GIMNASIO INDOAMERICANO, JUAN FRANCISCO BERBEO, ENRIQUE OLAYA HERRERA)*, donde se han complementado las presentaciones con talleres lúdico-artísticos de sensibilización y aproximación a las artes incluso con población con necesidades educativas especiales, en condiciones de vulnerabilidad y de tercera edad *(GIMNASIO DE EDUCACION ESPECIAL FEDERICO FROEBEL, HOGAR EDAD DE ORO, CENTROS AMAR DE LA SECRETARIA DE INTEGRACION SOCIAL DE LAS LOCALIDADES DE MARTIRES Y USAQUEN).*



 ISBN 978-958-44-7668-5

En dichos lugares se han ofrecido talleres de creación de personajes, títeres, artes plásticas, escénicas, danza y literatura. Al final de cada presentación se invita a los espectadores a emitir los comentarios que surjan desde su espontaneidad con respecto a las obras y a los eventos sugeridos allí para que exista una retroalimentación efectiva entre todos los participantes de la experiencia pedagógica suscitada a través de la manipulación de los diferentes títeres-actores y su relación con los personajes históricos o del cotidiano allí referenciados.

OBRAS DE NUESTRO REPERTORIO:

La siguiente es una breve reseña de las obras en las cuales trabajamos diferentes temáticas relacionadas con la crisis ambiental, la amistad, la tolerancia, la historia de nuestro país y la literatura en general, la mayoría de las obras son originales y adaptaciones hechas por el colectivo.



¿QUÉ BUSCAN EN LOS HUMEDALES?: La protección del medio ambiente convoca a Bochica, a Cantalicia Muñetón y a Perricho a resistir las ambiciones predadoras de Máximo Capicci y su aliado John Lenin, los constructores piratas, destructores de la naturaleza. Los habitantes del humedal y sus alrededores utilizaran todos sus recursos mágicos para salvar la flora y fauna de los humedales y otros sitios de gran biodiversidad.



 ISBN 978-958-44-7668-5

PROMOFOGATA RECORDS: Máximo Capicci esta en evidencia al descubrirse los archivos secretos de su PC en el noticero Noti-N ¿concierto para delinquir o rebusque musical? Deberá ahora junto con el Conde Mamertorian y todo su elenco tragicomicomusical demostrar su inocencia en los eventos relacionados con la "Operación Juáquete!".



UNA HISTORIA DE TERROR CON RAFA POMBO: En la víspera del día de los muertos, el joven Rafaelito es retado por Perricho a pasar una noche en el cementerio del pueblo con tan mala fortuna que ambos se ven involucrados en los enredos de Brujilda y Marión, ya que el día de las brujas es también el día de los niños y sin saberlo puede ser el momento en que regrese un amor del más allá.



TRIPITAS EL MARINERO: Adaptación de la obra homónima de Celli De Buschiazzo. Tripitas el marinero ha de ayudar al infortunado Capitán Tormenta en la empresa de conseguir un barco para ir por el tesoro que se encuentra oculto en la Isla de la Calavera,

ISBN 978-958-44-7668-5

para tal propósito contarán con la ayuda de Bochica,alias Carlitos, el gran empresario de espectáculos musicales y circenses.



LA HISTERIA JAMÁS CONTADA DE NUESTRA IN-DEPENDENCIA: *SINOPSIS:*

corre el año de 1793, el ilustre criollo Don Antonio Nariño ha traducido los derechos del hombre y los animales y dadas sus buenas relaciones con el pueblo se dispone a su difusión…pero otros son los intereses del siniestro virrey Mamertorian quien tiene planes oscuros, egoístas, quiere hacer desaparecer a los pájaros y a todo aquel que los proteja. Estos acontecimientos desembocaran en el inédito encuentro de dos culturas que ansían la libertad, Nariño por parte de los criollos y el palenquero Benko Betún Bioho. Nuestro ilustre precursor, con la ayuda del Sabio Caldas y los habitantes de Bobalombia tendrán que hacerle entrar en razón, por medio de la música y una que otra travesura.

La historia de nuestro país no deja de proveernos constantemente incógnitas y situaciones a propósito de su devenir actual, su pasado y las consecuencias que presentan dichos eventos en el futuro, en este sentido *La Alianza Cuchaviva* es una propuesta didáctico escénica que involucra la protección ambiental, el rescate de las enseñanzas ancestrales, la renovación y articulación del conocimiento y la vida diaria por medio de los lenguajes artísticos.

 ISBN 978-958-44-7668-5

RESULTADO DE INVESTIGACIONES REALIZADAS EN TORNO AL TEMA DE DESARROLLO ESTETICO EN POBLACIONES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

SANDRA MILENA VILLAVECES SUAREZ

GINA PAOLA PUERTO JIMÉNEZ

GRUPO DE INVESTIGACION GALATEA EGRESADOS L.E.A.-U.D.

"Los Estilos Cognitivos y la Experiencia Artística frente al Desarrollo Estético de los sujetos on Síndrome de Down" y "El Desarrollo Estético de sujetos con Déficit Cognitivo, partiendo de los Estilos Cognitivos, en la mediación de experiencias desde la Educación en Artes Plásticas: un estudio de caso en la Fundación Surcos"

RESUMEN

Las investigaciones desarrolladas en torno a los procesos de desarrollo estético con poblaciones con Necesidades Educativas Especiales (déficit cognitivo- parálisis cerebral, retardo global de neurodesarrollo- y síndrome de Down), posibilitan la reflexión y análisis del que hacer pedagógico del docente frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de éstos sujetos, teniendo en cuenta las características particulares de aprender y aprehender el mundo que los rodea. En esta medida, y tomando en consideración que el desarrollo estético, en tanto desarrollo de la actitud sensible de los sujetos, entra a mediar en la forma en cómo ellos y ellas se relacionan con el mundo y construyen imágenes de realidad; llevándonos a indagar la manera como, acorde con sus estilos cognitivos mediados por la experiencia artística, se dan estos procesos de desarrollo en su actitud sensible (Estética).

palabras clave: Necesidades Educativas Especiales, Desarrollo Estético, Educación Artística, Estilos Cognitivos.

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones mencionadas anteriormente nos permitieron analizar el desarrollo estético de sujetos con déficit cognitivo y síndrome de down, partiendo de los estilos cognitivos y del acercamiento a experiencias sensibles dentro del campo de las artes plásticas, teniendo como propósito un acercamiento a la comprensión de la realidad de estos sujetos y las relaciones que establecen con su contexto, creando espacios de contacto social, cultural y afectivo.

ISBN 978-958-44-7668-5

Estos espacios permiten reflexionar en torno a las Necesidades Educativas Especiales desde una perspectiva sociocultural, entendiendo como *necesidad educativa* lo que toda persona requiere para acceder a los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes socialmente consideradas básicas para la integración activa en la comunidad. Por tanto, la educación especial es vista como la atención que se presta a los sujetos que presentan algún tipo de deficiencia física, psíquica, social y cultural y que les impide aprender bajo los patrones establecidos socialmente. Sin embargo, esta concepción de educación especial ha sido replanteada y en consecuencia ya no se habla de niños con limitaciones o deficiencias, sino de sujetos con características particulares que hay que entrar a apoyar para su desarrollo.

De otro lado, la educación artística "plástica" no puede ser leída de una manera superficial, es decir, como todo aquello referente a un trabajo manual en relación con ciertos materiales que permiten al sujeto un manejo técnico de los mismos, ya que ésta posibilita al sujeto un acercamiento a diversas experiencias sensibles que le permiten construir y deconstruir la subjetividad, interviniendo la forma de ser y estar en la sociedad. De allí, que la expresión plástica junto con los Estilos Cognitivos fueron una excusa que permitieron evidenciar el desarrollo estético de estos sujetos.

OBJETIVO

Los objetivos principales de las investigaciones fueron evidenciar los procesos de desarrollo estético de los sujetos a
partir de los estilos cognitivos y desde las experiencias plásticas, así como la manera en que las variables históricas y contextuales determinan dichos procesos del desarrollo estético.

METODOLOGIA

Ambas investigaciones se asumieron tanto desde un enfoque Histórico hermenéutico que implica un abordaje cualitativo, como la implementación de una estrategia metodológica de tipo cuantitativa, optando por superar de esta manera el falso dilema cuantitativo-cualitativo, ya que no era la intención limitarse a un solo referente metodológico, el interés de las investigaciones en ningún momento era predecir y controlar, sino, por el contrario, comprender e interpretar. Se hizo pertinente utilizar un instrumento que permitiera establecer con rigor una línea base como referente para visibilizar el desarrollo estético, de manera que se obtuvieran resultados con criterios de validez, no para establecer generalizaciones, sino para, desde el estudio de estos casos, plantear una base en la cual se pueda seguir trabajando alrededor de lo estético y los estilos cognitivos en sujetos con NEE. Se retomo entonces, la investigación cuantitativa desde una perspectiva de corte cuasiexperimental, que permitiría hacer un efectivo seguimiento del proceso de desarrollo estético que se quería observar, y de los estilos cognitivos.

En este aspecto, lo que interesa del diseño cuasi-experimental era poder establecer una línea base y así tener elementos para contrastar, la línea base de las investigaciones la determina las pruebas iniciales, por ello las

 ISBN 978-958-44-7668-5

variantes que se evaluaron en éste, fueron las mismas evaluadas en las pruebas finales, solamente de esta manera era posible establecer la diferencia entre la línea de base y el proceso de desarrollo estético.

Para llevar a cabo lo anterior, se trabajo con un grupo específico en cada investigación; un estudio de caso en la fundación "Surcos", con quienes se realizaron las pruebas iniciales, el periodo de intervención y las pruebas finales en un tiempo aproximado de seis meses.

Un aspecto importante de la metodología, tuvo que ver con la fase de intervención, en la que se buscaba observar los diferentes estilos cognitivos ya que éstos fueron la excusa para observar los procesos de desarrollo estético evidenciados durante las experiencias plásticas, reconociendo que en ningún momento se tiene la pretensión de pensar que la intervención por si sola va a generar un desarrollo estético. Para este caso, se trabajó en torno a tres tipos de variables: la variable dependiente conocida como el objeto de estudio de la investigación, es decir, los procesos de desarrollo estético, asumiendo que éste puede o no sufrir cambios como consecuencia de las experiencias generadas en la variable independiente. La variable independiente, en las investigaciones fueron las experiencias plásticas las cuales se diseñaron e implementaron con el fin de evidenciar los procesos del desarrollo estético de los sujetos y su relación con los perfiles cognitivos A diferencia del enfoque empírico analítico, no se pretendía manipular ni evaluar la variable independiente para afectar la variable dependiente.

Otro aspecto a tener en cuenta fueron las variables extrañas, que de alguna u otra manera incidieron en los resultados finales de la investigación (los procesos de desarrollo estético); variables como el contexto familiar o los medios de comunicación, que influyen en las sensibilidades del sujeto, en la configuración de las subjetividades, llevándonos a asumir que el desarrollo de la actitud sensible no depende solamente de las experiencias que se propiciaron en la intervención.

Por último, para interpretar y analizar la validez de los resultados dentro del diseño metodológico, se hizo indispensable tener en cuenta factores como los procesos internos del individuo, enfocados en tres niveles: Nivel sensorial, Nivel Cognitivo, Nivel Afectivo.

REFERENTES CONCEPTUALES

Experiencias desde el arte plástico en relación con el desarrollo estético

El cuerpo está constituido no solo de estructuras físicas, sino también de estructuras afectivas, cognitivas y sociales, las experiencias artísticas y estéticas que se generen en el sujeto, posibilitan una formación integral de éste, ya que afecta su modo de estar y pensar el mundo. Lo sensible se hace comprensible como aquellas experiencias que tiene el sujeto en su cotidianidad y favorece un desarrollo estético, de la misma forma el arte hace parte de este encuentro de experiencias sensibles, ya que es un campo relevante que genera vínculos con el sujeto; vale la pena resaltar que lo estético va mas allá de lo sensible "La estética no es solo lo sensible, sino una manifestación de la experiencia del conocimiento como integralidad del

 ISBN 978-958-44-7668-5

ser humano"[91], es decir; que lo cognitivo aquí entra a jugar un papel importante, entendiendo que engloba aspectos del ser humano que lo hacen único e irrepetible. Además, hay que recordar que lo estético se encuentra inmerso dentro de una dinámica cambiable en la misma sociedad, llegando a convertirse en la base pedagógica de la formación integral del sujeto, en el momento en el que se rescatan los diálogos, las formas como ha construido las significaciones que le da a su contexto próximo, la manera de pensar, de relacionarse con el otro, de tener un discurso en medio de un contexto social. "Este poder esta en la base de la conservación de la vida y está también en la base del mantenimiento del espíritu. La armonía estética es una forma de energía producida por la vida, una emanación interior, una fusión con lo otro, o con los otros, una capacidad de resonancia, una emoción en un determinado dominio de vida que es necesario mantener y respetar con una compresión justa de su complejidad y de su sutileza"[92]

En las experiencias sensibles que el sujeto tiene en su cotidianidad, tal como lo denomina Herbert Read en "Arte y Educación", lo estético está atado a los contextos culturales, la tendencia logicista depende de la época, y de los procesos mentales, de percepción y sentimientos del individuo mismo. Lo estético como experiencia sensible, es una construcción tanto individual como social, y en ésta construcción existen ciertos dispositivos que permean la subjetividad, ¿Quién soy? ¿Qué hago? ¿Cómo me relaciono con el otro? ¿Quién soy para el otro?, todo esto es una construcción a partir de las interrelaciones que ha adquirido el sujeto con el entorno mismo, y de cierta forma el entorno ha afectado la forma de pensar del sujeto sobre si mismo.

En este proceso estético, el *desarrollo* no debe ser visto como algo estático, sino por el contrario, en la cotidianidad el sujeto está expuesto a diferentes estímulos estéticos que pueden tocar las subjetividades y en cierta medida transformar sus realidades. De allí, que Hargreaves mencione que el "desarrollo estético puede considerarse como la adquisición gradual de un repertorio cada vez más complejo y diferenciado de respuestas estéticas"[93], lo cual dependerá de las experiencias y de los estímulos estéticos que el sujeto tenga en su cotidianidad. Entonces, en el proceso de desarrollo estético lo necesario es dar inicio a las posibilidades de enriquecer el contexto, en donde el sujeto tenga la oportunidad de asimilar aquellos marcos de referencia que le son propuestos, para ejercitar desde sus referentes e ir

[1] LIZARRALDE, Mauricio. La educación en Artes. En Area de Artes ¿Area de Estéticas? EPE. Pág 8

[2] CABANELLAS Isabel: Los valores del arte en la escuela. En capitulo "Razón Placer en el arte. Dimensión estética y Educativa": La estética en el arte y en la vida. PAG 57

[3] HARGREAVES D.J. "Infancia y Educación artística. Pág. 23

 ISBN 978-958-44-7668-5

avanzando en el proceso. Esto significa que el desarrollo estético no debe ser visto de manera lineal, sino como un conjunto de cadenas en las que el sujeto va y viene, construye y deconstruye significados a partir de lo que hace y reflexiona acerca de sus acciones.

Entonces, los cambios en la percepción del cuerpo pueden cambiar el constructo que se ha elaborado, ya que al momento de relacionarlo con el arte, con nuevas sensaciones y con los intereses del sujeto, se abren espacios en los que se resignifica el cuerpo, a través de las percepciones y experiencias artísticas, permitiendo recordarlo, vivirlo, y sentirlo.

El cuerpo entonces, se convierte en un campo de lucha, en donde los agentes que la constituyen necesitan apropiarse del verdadero valor y sentido del arte, entrando a transformar esas prácticas que se han constituido a través de la historia. Sin embargo la realidad es otra ya que la experiencia artística en la Educación no se valora, pues no se tiene en cuenta el aspecto cultural y las experiencias humanas en las que se encuentran inmersos nuestros niños y niñas. Entonces es necesario repensar el arte, valorizarlo y reconocerlo dentro de nuestro diario vivir, reconocer la incidencia que tiene en la sociedad, en el sujeto para transformar su propia realidad por medio de la emoción y la razón misma, generando un desarrollo estético, una forma de expresar con o sin palabras y de generar conocimiento.
Ahora bien ¿Cómo evidenciar lo estético? Para ello se hizo necesario tener en cuenta no solo las experiencias artísticas sino también los estilos cognitivos, los cuales se presentaran a continuación.

Estilos Cognitivos

Los estilos cognitivos son un tema bastante estudiado, abarcando en especial al sujeto no solamente en lo referente a su parte cognitiva sino en lo referente a la carga histórica y cultural del mismo, pues son aspectos importantes a la hora de establecer los estilos cognitivos de dicho sujeto.

Uno de las posturas teóricas que fue referente para la construcción y comprensión de los Estilos Cognitivos es la planteada por Christian Hederich, quien en su tesis doctoral del año 2004 *"Estilo Cognitivo en la dimensión de Independencia- Dependencia de Campo-Influencias culturales e implicaciones para la educación"*, realiza una reseña histórica de la construcción del termino de estilo, lo que nos permite abrir la panorámica acerca de la importancia del tema a tratar. De tal forma, que se hace necesario comprender el termino *estilo* y como éste se relaciona con lo cognitivo.

Hederich menciona diferentes autores entre ellos Lewin, quien utiliza esta expresión para indicar como la personalidad de un sujeto esta en cierta medida relacionada con determinadas habilidades cognitivas. Por tanto, el estilo atribuye diferencias entre los sujetos, es estable e integra diferentes dimensiones de cada individuo. Además, resalta la necesidad de no dar prevalencia a uno por encima de otro sino que cada estilo llega a tener cierta neutralidad.

Según las indagaciones realizadas por Hederich los estilos cognitivos se fundamentan en la psicología cognitivista, varios de sus primeros fundadores

 ISBN 978-958-44-7668-5

Gardner (1953), Holzman y Klein (1954), Paley (1964), Witkin (1967), en un nivel general, enuncian que las personas tienen diferentes formas de comprender y procesar la información del entorno, entendiéndose que no solo se hace referencia a la parte cognitiva, sino que llega a ser más complejo ya que abarca diferentes dimensiones que constituyen al sujeto.

En la década de los sesenta, se hizo énfasis en la necesidad de relacionar la personalidad con la cultura, reuniendo diferentes investigaciones realizadas por John Berry (1966) y Herman Witkin (1967), los cuales han hecho estudios transculturales para diferenciar el nivel sociocultural, para ello, elaboraron el test de figuras escondidas y el test de marco y varilla”[94], en el cual se observa que marco de referencia escoge el sujeto, a partir de las investigaciones denominaron este marco como "independencia de campo" o "dependencia de campo"

Además de ello, se hizo necesario tener en cuenta que cada sistema es heterogéneo en sus estructuras, con funciones específicas como la forma de percibir, sentir, actuar. En sus estudios, Hederich menciona otro estilo que ha llamado la atención, el de Reflexividad e Impulsividad, establecidos por Kagan, Pearson y Welch en el año 1966. El primero de éstos de la universidad de Harvard, quien en los años 60, realizo una evaluación a través de un test de emparejamiento perceptivo[95], planteó que los sujetos reflexivos llegan a utilizar estrategias analíticas, mientras que los sujetos impulsivos utilizan estrategias globales, los sujetos reflexivos temen cometer errores por lo que llegan a ser más cuidadosos (ansiedad adaptativa), mientras que los impulsivos se sienten impotentes por resolver la tarea, y por ello, intentan terminar lo antes posible (ansiedad inadaptativa); de igual forma pasa con la contención motora en la cual los reflexivos son más capaces de controlar sus movimientos que los individuos impulsivos.

[4] En el test de figuras escondidas una figura distintiva se hace parte de un diseño mayor y el sujeto debe localizarla. En el test del marco y la varilla se pide al sujeto que ajuste una varilla para que sea vertical cuando la definición de vertical es ambigua debido a que la varilla se presenta en un marco que se pueda inclinar en diversos ángulos con respecto al suelo y el sujeto esta sentado sobre una plataforma que también puede inclinarse. La cuestión clave en el test del marco y la varilla es que marco de referencia escoge el sujeto: ¿se define la vertical con respecto al marco, a la habitación o a la orientación del propio cuerpo del sujeto

[5] Presenta simultáneamente una figura conocida (modelo) y varias copias (seis en la versión para escolares), que son casi idénticas al modelo, pero que difieren de él en uno o más pequeños detalles. Se solicita al sujeto que elija la alternativa o copia que es exactamente igual que el modelo o estándar. El sujeto que está por encima de la media en latencia (o tiempo empleado) y por debajo de la media en errores es considerado *reflexivo* o *lento-exacto*. El sujeto que está por debajo de la media en latencia y por encima de la media en errores es considerado *impulsivo* o *rápido-inexacto*.

[6] Estudiante de doctorado en Pedagogía. Licenciada en Química y profesora de secundaria, quien realiza un estudio juicios de los estilos, modos y presencias que los sujetos tienen en el momento del aprendizaje

ISBN 978-958-44-7668-5

Otro estudio realizado por Teia Baus Roset[96] "Estilos de aprendizaje" se realiza un rastreo juicioso de las diferentes investigaciones e indagaciones que se han llevado a cabo, permitiéndonos ampliar nuestra mirada en el marco histórico de los estilos. Roset menciona que a finales de los años 80, nace una nueva postura "estilos de aprendizaje" los cuales se relacionan con los estilos cognitivos, ya que se encuentran mediados por la manera como el sujeto prefiere adquirir el aprendizaje. Al igual que los estilos cognitivos, los estilos de aprendizaje centran su interés en el sujeto y en la forma particular que cada uno procesa la información. Los estilos de aprendizaje son definidos como "el modo preferido de percibir y procesar información a la hora de enfrentarnos ante situaciones de aprendizaje de naturaleza diversa"[97]

Estos modelos, sirven de base, para realizar las propuestas de los investigadores, el más referenciado es el "modelo de Orion" desarrollado por Curry en 1987, el cual presenta una categorización para "explicar el comportamiento humano frente al aprendizaje". Las categorías que presenta este modelo, son las preferencias relativas al modo de instrucción y factores ambientales, teniendo en cuenta las preferencias de tipo social, emocional, fisiológico, psicológico y ambiental. Las preferencias de interacción social permiten clasificar a los sujetos en independiente- dependiente de campo, colaborativo-competitivo o participativo-no participativo.El modelo, presenta de igual forma la preferencia al momento de procesar y asimilar la información, teniendo en cuenta los hemisferios derecho/izquierdo, enfocándose en el sujeto desde lo concreto-abstracto, activo -pensativo, visual- verbal, inductivo- deductivo, secuencial-global.

Roset, menciona otros modelos que tienen en cuenta el modo de instrucción y factores ambientales como el de "Dunn and Dunn learning Style Inventory", del cual se desprende el modelo de "Keefe's Learning Style Profile" (LSP), quienes tienen en cuenta habilidades cognoscitivas (analítico, espacial, discriminatorio, secuencial, memorístico), la percepción (visual, auditiva y verbal), preferencias para estudiar y aprender.

Podemos dar cuenta entonces de la gran variedad de estudios que se han llevado a cabo, evidenciando la importancia del proceso de información que realiza un sujeto, el cual depende no solo del individuo sino del contexto en el cual se encuentra, de los intereses y preferencias que tenga al momento de recibir, procesar y dar sentido y significado a la información que reciba.

---

[7] CASTAÑO COLLADO Gloria. Independencia de los estilos de aprendizaje de las variables cognitivas y afectivo motivacionales. Pág. 25

 ISBN 978-958-44-7668-5

COMENTARIOS GENERALES FRENTE AL DESARROLLO ESTÉTICO Y LAS EXPERIENCIAS PLÁSTICAS EN EL GRUPO DE LA FUNDACION SURCOS

Las Necesidades Educativas Especiales no son una limitación o excusa para no llevar a cabo experiencias artísticas porque al igual que cualquier otro, estos sujetos tienen la capacidad de realizarlas de acuerdo a sus características., llevando procesos de aprendizaje, por medio de modificaciones en las estrategias y tareas.

Se puede afirmar que las diferentes experiencias artísticas contribuyen en el enriquecimiento de los sistemas simbólicos, de los sujetos con NEE al permitirles expresar, transmitir y comunicar sensaciones, percepciones, sentimientos, a medida que se llevan a cabo las experiencias sensibles. De igual forma, habilidades de apreciación, aceptación y disfrute tanto su propio trabajo como el de los demás, construyendo su propia forma de pensamiento y apropiación del mundo y sus formas de acción y participación dentro de la sociedad. Al llevar a cabo este tipo de experiencias, se contribuye en los procesos de inclusión dentro de la sociedad, pues las actividades artísticas y estéticas promueven el desenvolvimiento de los sujetos en distintos campos sociales.

En esta medida, todos los lenguajes artísticos pueden constituirse como eje transversal en las áreas dentro de los currículos educativos, donde no se les vea como una asignatura apartada o menos importante que las demás, sino como un medio de expresión que moviliza todas las habilidades, capacidades y destrezas de todos los sujetos.

Por lo tanto hablar de la importancia que tiene la experiencia artística en el desarrollo integral de los sujetos es reconocer el papel del educador como precursor de estímulos que permitan el acercamiento a nuevas formas artísticas. Esto genera la construcción de conocimiento social e individual y el reconocimiento de que todos los sujetos son particulares en la manera como construyen, dan sentido y significado a su cultura, es decir por la subjetividad.

Por otro lado, el desarrollo de los procesos estéticos, evidenciados durante las experiencias artísticas, no se deben generar sólo desde el campo artístico ya que, como se ha venido planteando, responden a la adquisición paulatina de experiencias estéticas dadas por el contexto por medio de los estímulos sensoriales. Por ende, el desarrollo estético depende de los estímulos que tanto la familia como la escuela y la sociedad en general le brinden al sujeto. Es por ello, que no se puede afirmar que un sujeto que no haya tenido acceso a experiencias artísticas, no lleve a cabo procesos de desarrollo estético a lo largo de su vida, ya que éste se da en diferentes ámbitos o contextos sociales, es decir en la cotidianidad del sujeto. Por tal motivo, los procesos del desarrollo estético evidenciados en los sujetos con NEE, no se manifiestan de la misma manera ya que, aunque se encuentren dentro de un mismo rango de edad, presenten un déficit o “limitación” y estén inmersos en un mismo contexto cultural, el desarrollo estético es un proceso subjetivo que no se presenta nunca de la misma manera en sujetos que se enfrenten a una misma experiencia estética.

 ISBN 978-958-44-7668-5

Por otra parte, los Estilos cognitivos, como excusa que permitió evidenciar los procesos del desarrollo estético, también se deben contemplar en los procesos educativos permiten entender cómo los sujetos construyen el conocimiento y se relacionan con su entorno, lo cual permitirá al maestro la construcción de un perfil cognitivo que genere una forma de evaluación no dada desde la aplicación de estándares generales, sino desde un proceso subjetivo que dé cuenta de sus aprendizajes.

Concebir al sujeto desde esta perspectiva, permite una transformación en las formas de entender y comprender la infancia, no como un grupo social único que debe ser educado, sino como sujetos con capacidades y habilidades que deben ser tenidas en cuenta para su enriquecimiento dentro y fuera de la escuela.

REFERENCIAS

AGUIRRE, Imanol. Teorías y Prácticas en Educación Artística. Barcelona: Ed. Octaedro/EUB, 2005
ASOCIACION AMERICANA SOBRE RETRASO MENTAL (AAMR). Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. 10 edición. Psicología Alianza Editorial. Madrid: Ed. Cast, 2002.
BAUS ROSET, Teia. Los estilos de aprendizaje. En http://www.monografias.com/trabajos12/losestils/losestils.shtml. Fecha de consulta febrero de 2009.
BOURDIEU, Pierre. Razones practicas. París: 1996
CABANELLAS, Isabel. Los valores del arte en la escuela. 2002
DELEUZE, Gilles Conversaciones. 1972-1990 Madrid: Editorial Pre-textos, 1.999
EISNER, Elliot. Educar la visión Artística. Barcelona: Ed. Paidos, 1995
FARINA Cynthia: Arte, Cuerpo y Subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones. Tesis Doctoral. Barcelona.: Universidad de Barcelona. Programa de Doctorado: Educación y democracia., 2005. 408 p.
HARGREAVES D.J. Infancia y Educación Artística. Madrid: Ediciones Morata, 1991
HEDERICH, Christian y CAMARGO Ángela: Estilos Cognitivos en el contexto escolar. Proyecto de Estilos Cognitivos y logro educativo en la ciudad de Bogotá.
LOWENFELD, Viktor y BRITAIN W. Desarrollo de la capacidad creadora. Editorial Capeluz. Buenos Aires. 1980.
READ, Herbert .Educación por el Arte .Editorial Paidos. Barcelona. 1986.
REVISTA CREANDO. Universidad Nacional. MARTÍN ALONSO PANTOJA OSPINA, Ingeniero Industrial. Prof. Universidad Católica de Manizales. Estudiante de Maestría en Administración. En línea: 5 Agosto 2009

 ISBN 978-958-44-7668-5

ESTUDIOS DE ANALISIS DEL MOVIMIENTO EN DANZA

DORYS HELENA ORJUELA PARRADO
ALEXANDER RUBIO ALVAREZ

GRUPO DE INVESTIGACIÓN ARTE DANZARIO DOCENTES- ASAB

El grupo de Investigación "Arte Danzario" de la Facultad de Artes ASAB, nace de la necesidad de realizar investigación en danza, que ayude a encontrar respuestas a las preguntas que surgen dentro de los procesos académicos, creativos, y problematicass del subcampo de la danza a nivel local, regional, nacional e internacional.

Realizó su inscripción académica en febrero de 2005 el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Su primer proyecto de investigación se denomina "ESTUDIOS DE ANALISIS DE MOVIMIENTO EN DANZA". La elaboración de esta investigación, procura al ser un proyecto precursor en el país, que contribuya a dar soluciones de tipo metodológico y pedagógico en la enseñanza de la Danza, reconociendo la pertinencia de cimentar conceptualmente un campo relativamente nuevo en la Educación Superior como es la Danza Contemporánea.

El estudio está enfocado a ejercicios específicos de técnica de ballet y de técnica de danza contemporánea, teniendo en cuenta que son los pilares de la formación corporal, técnico-artística del bailarín. Por consiguiente al tener una mayor claridad de las fases metodológicas para la ejecución de las técnicas se pueden optimizar los procesos de enseñanza– aprendizaje, desarrollar ejercicios específicos y didácticos para la adquisición del gesto dependiendo de nuestra biotipología y condiciones anatómicas.

A nivel de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, comunidad académica a quien va dirigida inicialmente esta investigación, el efecto esperado se refiere a la cualificación de los procesos técnicos (análisis, compresión, reflexión, interiorización y ejecución de las acciones o gestos motrices).
Se favorecerán los procesos pedagógicos y metodológicos para la enseñanza de la técnica de la danza contemporánea y el ballet, dado que el análisis por fases permite establecer niveles y crear diferentes ejercicios acordes a las particularidades de cada estudiante, lo que viabilizará la cualificación de los procesos técnicos, disminuyendo así el índice de lesiones.

A nivel nacional se aportarán elementos académicos referentes a estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas para la danza, una de las artes escénicas que se está abriendo espacio a nivel de educación formal en diferentes regiones del país. Se pretende llegar a los maestros y estudiantes de danza de la FAASAB por medio de talleres de capacitación y la difusión del texto, así como a otras instituciones de Bogotá y del país que trabajen procesos de formación en danza.

 ISBN 978-958-44-7668-5

INVESTIGADORES:

DORYS HELENA ORJUELA PARRADO:
Licenciada en arte danzario Instituto Superior de Arte. Cuba. Especialista en Docencia Universitaria Universidad Cooperativa de Colombia. Maestrante en Educación. Universidad Libre. Docente Facultad de Artes ASAB. Coreógrafa e interprete de ballet.

ALEXANDER RUBIO ALVAREZ:
Licenciado En Educacion fisica Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Arte Universidad del Bosque. Magister en docencia e investigación universitaria. Universidad Central de Chile. Docente Facultad de Artes ASAB. Director Programa de danza CENDA. Coreógrafo e interprete de danza contemporánea

ESTADO DEL ARTE

En la actualidad no se cuenta con un material bibliográfico específico en análisis del movimiento en danza (biomecánico, función, técnica, ejercicios, metodologías, etc.).

METODOLOGÍA PROPUESTA

Este tipo de investigación tiene elementos de la investigación etnográfica que incluyó salidas de campo y recopilación de los datos a través de observaciones y entrevistas. Se establecieron elementos de análisis cuantitativo respecto a la toma de imágenes con referentes en distancia precisa e igual manteniendo criterios de objetividad, validez y confiabilidad, con el fin de que puedan ser utilizados en las diferentes regiones del país y fuera de él.

El trabajo metodológico se implementó en varias fases y se obtuvieron datos en La Habana Cuba y Bogotá Colombia.

1ª fase: selección de las técnicas a investigar y agrupación por familias de Ejercicios

2ª fase: estudió etimológico, metodológico y de ejecución de los ejercicios para establecer las fases de la técnica.

3ª fase: recolección de datos y salidas de campo. Toma de imágenes secuenciadas del movimiento.

4ª fase: Procesamiento de la información. Se realizó el estudio de las imágenes por fases, utilizando programas de edición de las imágenes (photo shop, power point,), lo que incluyó establecer líneas centrales, medición de ángulos, colocación de texto y posteriormente se efectuó el análisis desde la anatomía, la planimetría y la acción muscular en cada fotografí

1.114: Cambré

Se parte una contracción isométrica general, en esta ejecutante la hiperextensión de rodillas activa los isquiotibiales y en el ajuste descarga los cuadriceps. Los tibiales anteriores trabajan mientras que los gemelos se extienden. La cintura abdominal permanece en contracción isométrica, los músculos erectores de columna se activan y la

ISBN 978-958-44-7668-5

zona cervical de la columna se libera, conservando los hombros en descenso. Los codos se flexionan desde el braquial anterior y el bíceps braquial.

En la fase 2 se ajusta el psoas, se alargan los cuadrados lumbares y el torso se proyecta hacía la vertical, dando inicio al movimiento.
En la fase 3 la relación del psoas y los cuadrados lumbares se mantiene trabajando ahora los músculos iliocostales, quienes mantienen la línea de proyección vertical hacía la diagonal.
En la fase 4 se incrementa el trabajo de cuadrados lumbares, erectores de columna y se estiran
los rectos abdominales, pectíneos y rectos anteriores del cuadriceps, manteniendo la alineación del torso desde el trabajo de los dorsales largos, iliocostales y multifidos, que proyectan la línea de la espalda. Los músculos serratos mantienen el ajuste de la caja torácica.

 ISBN 978-958-44-7668-5

ESPACIOS ALTERNATIVOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

LAURA ANGÉLICA RODRÍGUEZ

CORPORACIÓN CULTURAL HATUEY EGRESADO L.E.A.-U.D.

RESUMEN

La educación actual se enfrenta con la indiferencia de los estudiantes ante las dinámicas tradicionales de la escuela. Los y las jóvenes se sienten motivados por otras cosas, por el internet, la televisión, la calle. ¿Qué podemos ofrecer ante la incredulidad en el proceso educativo? La Corporación Cultural Hatuey desarrolla, actualmente, una propuesta de educación artística en espacios no formales que deja, como aprendizaje, unas nuevas concepciones sobre los gustos de los jóvenes y de la posible articulación entre dinámicas juveniles y las prácticas educativas artísticas.

Palabras clave: Espacios alternativos, Expresiones juveniles, apropiación de Lenguajes.

Pensemos un momento en las dinámicas de los niños, niñas y jóvenes, habitantes de la ciudad, en sus gustos y en las maneras en que emplean su tiempo libre. ¿Cuántos de ellos expresan la necesidad de pintar, de hacer teatro, o de cantar? ¿No son el internet y la televisión medios lo suficientemente difundidos y entretenedores para acaparar la atención de muchos de ellos y hacernos entrar, como docentes de educación artística, en una lucha por mostrarles lo que pueden aprender con el arte? ¿Debemos acaso ir en contra de sus gustos e imponerles nuevas maneras de relacionarse con su medio, cuando ellos se sienten satisfechos con lo que hacen? ¿Es el docente de arte, un conocedor de la verdad que tiene por compromiso hacer ver a los que no ven? ¿Podemos resignarnos y creer que con enseñarles que amarillo más azul es verde estamos cumpliendo con nuestra labor?

Estas preguntas nos trazan algunas directrices sobre los desafíos que se presentan en el horizonte. Se hace necesaria, como en toda práctica educativa, una revisión de las estrategias, de los objetivos, de los sueños y motivaciones que nos hacen pensar que con la creación de mundos fantásticos y juegos creativos aportamos en la construcción de sujetos autónomos.

Suponiendo que sea este nuestro objetivo, en mi caso, diré que sí, que el objetivo de la educación artística se articula a ese gran objetivo de la educación que es formar seres autónomos, que sean participes y conscientes de su responsabilidad social.
Para hacerlo debemos conocer cómo es ese mundo de los y las jóvenes de hoy. Aunque no son muchos los años que nos separan se ha abierto una brecha, ya ni el lenguaje nos es familiar, sus convenciones y saludos en facebook o twitter son extraños para nosotros. Cuando vemos unos dos puntos y paréntesis vemos un “mal manejo” de los signos de puntuación pero para ellos es una sonrisa. Nuevas formas de expresión se van creando, ignorarlas es imposibilitar el diálogo pedagógico. Un nuevo lenguaje es un nuevo universo simbólico, nuevos imaginarios, nuevos intereses que determinan lo que vale la pena o no aprender.

ISBN 978-958-44-7668-5

Un ambiente virtual, un perfil, un blog, un *myspace* se convierten en sitios más importantes que los espacios educativos formales.
Pero detengámonos un momento, ¿qué se hace en Facebook?, se cuelga información sobre la vida personal. Mi perfil es importante, mis fotos son comentadas, mis mensajes son respondidos, soy el protagonista de un espacio. Todos pueden conocerme, puedo chatear con muchas personas. Soy el centro de la interacción. ¿A qué nos lleva esto?, ¿atención es lo que demandan?, ¿reconocimiento es lo que piden? En el aula de clase, acaso ¿se han sentido ignorados? ¡No puede ser!, ya son años hablando de valorar las experiencias de los estudiantes, de hacer la clase desde sus gustos e intereses, de proyectos de aula, de aprendizaje significativo, ¿acaso hemos fallado?

Hay una desmotivación generalizada, a los estudiantes no les importa el conocimiento del aula de clase, se ha perdido el respeto por el profesor, sus palabras no son fuente de saber que se debe atender, sino simple palabrería que escuchan por obligación. ¿Qué pasó social, cultural, económicamente para que llegáramos a esta situación? ¿Desde cuándo el profesor es un operario más?

Las clases perfectas están en nuestras cabezas. Todos hemos soñado con ellas, estudiantes que participan, se interesan, son conscientes de su proceso de aprendizaje y autónomamente se aventuran por los caminos de la experimentación.

Esa clase ideal baja a la tierra por breves instantes y en alguna clase un estudiante muestra, a escondidas de sus compañeros para no ser llamado *sapo* o *lambón*, un trabajo que hizo en su casa, solo porque le gustó mucho el tema. Son esas rupturas con el mundo de la indiferencia, las que nos devuelven el sentido.

Parte de esa indiferencia está dirigida al espacio formal, a la escuela, al colegio, sobretodo en bachillerato. Parece que se hubieran puesto de acuerdo para enfrentarse a las instituciones y aparentar que no les importa nada. Al colegio van porque allí están sus amigos. Lo importante de la escuela es la vida social que se hace entre clases, en los pasillos, en la cafetería, en algunos eventos. Las clases por sí mismas han perdido su valor.

El asunto de la experiencia formal y de su efectividad debe tratarse seriamente pues ésta es necesaria para consolidar una auténtica sociedad democrática.
La experiencia educativa no se agota en la escuela, ésta es extensible a otros tiempos y lugares de encuentro. En este momento hablaré de otras experiencias, de las no formales.

La propuesta de la Corporación Cultural Hatuey

La experiencia educativa no formal traza otro tipo de relaciones entre docentes y estudiantes, a pesar de no tener la rigurosidad del espacio institucional, se crean unas reglas, unos acuerdos sobre los cuales avanzar. Para los jóvenes es un espacio no obligatorio, lo que le da otra condición, hay simplemente una invitación a participar.

 ISBN 978-958-44-7668-5

Al interactuar con ellos en su tiempo libre conocemos las dinámicas de sus actividades mientras no están ni en el colegio, ni en la casa. Ese espacio vacío que muchos llaman muerto, o perdedera de tiempo. Algunos pasan horas en la calle, en las esquinas, en las canchas, ¿qué es lo que hacen allí? Hablar con los amigos, no estar en la casa. La casa no es un lugar agradable para muchos de ellos.
Lo que la Corporación Cultural Hatuey les ofrece son espacios alternativos de formación artística. La indiferencia, que para ser honestos no desaparece, es mucho menor. Los jóvenes atienden a la convocatoria, participan. Con el paso de los años hemos comprendido que los jóvenes sí tienen expresiones creativas. No es que no les guste la música, es que prefieren el rap o el rock a la guabina, no es que no crean que la pintura es valiosa sino que valoran más un grafiti o un mural que una obra renacentista. Sí tienen gustos, sí quieren hacer cosas, sí pueden montar obras de teatro.

Contrario a lo que experimentamos en otros espacios, convocar a un grupo de adolescentes a un curso de realización audiovisual es relativamente fácil, tal vez les atraiga, en el comienzo, más la idea de estar con los amigos que el mismo taller, pero empiezan a apropiarse de los contenidos y de proponer lo que quieren hacer. Lo de estar con los amigos nos revela otra de las motivaciones, el vinculo filial es muy importante, la construcción de saberes debe estar mediada por el amor. Los estudiantes quieren sentirse queridos, quieren sentir que tienen amigos, quieren encontrar más que contenidos.

La realización audiovisual

Sabemos que uno de los constructores de posturas y de interpretaciones de los hechos locales y nacionales son los medios audiovisuales. Vivimos consumiendo imágenes todo el tiempo. Ellos son los creadores de juicios y verdades. ¿Y qué papel tenemos allí? Consumidores, tele-espectadores. Con base en esta problemática hemos decidido generar una reflexión sobre los medios de comunicación y sobre la necesidad de apropiarnos del lenguaje y de conocer experiencias de comunicación alternativa. Por ello uno de los talleres que brinda la Corporación es el taller de realización audiovisual. Damos las herramientas técnicas y conceptuales básicas para propiciar la realización. Recibiendo una respuesta favorable, los y las jóvenes se han visto interesados. Algo tan sencillo como tomar la cámara de fotografía o de video llena a los participantes de satisfacción, son sus historias las que deben ser contadas. Son sus ideas las que nos revelan sus gustos, sus intereses. Muchachos que no demuestran tener ninguna preocupación llegan con la propuesta de hacer un documental sobre la fundación y desarrollo del barrio donde viven. Resulta ser muy satisfactorio para quienes motivamos el proceso. Hemos superado la repetición de estereotipos, se quieren romper con las estigmatizaciones. Queremos que se cuenten historias honestas, propias. Que sean vitales y necesarias en nuestro tiempo y espacio.
Estas experiencias se convierten en aprendizaje mutuo donde aprendemos haciendo. Como docentes tenemos la necesidad de enseñar, de presentar la paleta de alternativas ante los ojos casi miopes de los que se cierran en sus gustos. Sí, son pocos los que expresan la necesidad de aprender teatro, pero tal vez por nunca lo han visto. No saben que les gusta pintar, no saben que pueden tomar fotografías tan bellas. Las necesidades se crean. No se puede uno decidir por el cine si en su infancia o juventud nunca fue a una sala, ni se maravilló por la luz de una máquina impresionante proyectada en una tela blanca gigante; ni sintió que era magia ver imágenes moviéndose. Si no les causamos, así sea un poco a la fuerza, la posibilidad de dejarse asombrar, de jugar, de ver en el arte

 ISBN 978-958-44-7668-5

una revelación ellos no sabrán nunca que les gusta y que pueden llegar a sentir la necesidad de dejarse abrazar por la experiencia artística más a menudo.

Queremos compartir la certeza de que la enseñanza del arte puede propiciar unas relaciones y unos vínculos más amables, que la mirada y la interacción con el mundo se puede complejizar, que el placer ante las obras de arte nos puede ayudar a colmar de sentido lo que a veces se pierde en el sinsentido de la vida cotidiana. La ficción es parte de la vida cotidiana, los seres humanos tenemos la creatividad para sentirnos más humanos, más ansiosos, más curiosos. Eso lo queremos compartir, queremos que más niños y más jóvenes lo sientan, las estrategias las buscaremos puede ser que la pasión por el arte sea contagiosa, esa sería una fácil manera de hacerlo pero tal vez nos cueste un poco más de esfuerzo.

 ISBN 978-958-44-7668-5

PONENCIA INVESTIGACION PARA LA CREACION DE UN CURRICULO PERTINENTE EN DANZA

Grupo de investigación Arte Danzario
Facultad de Artes ASAB
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

El grupo de Investigación “Arte Danzario” de la Facultad de Artes ASAB, nació de la necesidad de desarrollar investigaciones que dieran cuenta de ladanza como práctica y como forma de conocimiento. De tal manera buscacomprender la complejidad de la danza a nivel local, regional y global, contribuir a la producción de conocimiento fomentando perspectivas novedosas y creativas para analizar la compleja realidad de la danza y a su vez erigirse en apoyo para subcampo de la danza en Colombia atendiendo sus necesidades y proyecciones. Realizó su inscripción académica en febrero de 2005 el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad
Distrital Francisco José de Caldas.

A partir del año 2005 desarrolla la investigación titulada "Investigación para la creación de un currículo pertinente en danza" como respuesta a el proceso de desarrollo de la Opción Danza Contemporánea del Proyecto Curricular Artes Escénicas. Dicha investigación se basó en los procesos de autoevaluación curricular que venía desarrollando la Opción Danza del Proyecto curricular Artes Escénicas y en el análisis de currículos universitarios en Danza a nivel latinoamericano. Como resultado de la
investigación se plantea la necesidad de de desarrollar la danza como formación universitaria nombrándola por primera vez en el país como forma de conocimiento. Dicho currículo está fraguado desde un sentido amplio de la estética que contempla tanto la poética de la danza como sus matrices en la vida social y colectiva, y en consecuencia la concibe en relación estrecha con el campo del arte y la cultura y el subcampo de la danza local nacional y global. Como resultado y proyección de dicha investigación, y orientado por la misma, la comunidad de maestros de la Opción Danza Contemporánea del Proyecto curricular de Artes Escénicas de la UD y con el apoyo de las otras carreras de arte de la Facultad de Artes ASAB y de las otras facultades de la
de la Universidad Distrital, ha desarrollado el Proyecto Curricular Arte Danzario que está en éste momento surtiendo las últimas etapas de su aprobación por parte del Ministerio de Educación Nacional para el otorgamiento del Registro Calificado. Dicho proyecto ha sido socializado en numerosos escenarios, recibiendo en todos ellos el aval, estímulo y fomento de quienes han participado. Parte de esas instancias de aliento y apoyo lo constituye la Ministra de Cultura y el consejo Nacional de Danza.

Investigadoras:
El equipo de investigación de este proyecto está integrado por las maestras einvestigadoras principales Martha Ospina, Bailarina de Danza Tradicional Colombiana, Psicóloga de la Universidad Nacional y Magíster en Educaciónde la Universidad Javeriana; María Teresa García, Bailarina de Ballet, Filosofa de la Universidad de los Andes, Especialista en Gestión y Gerencia Cultura del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y Magíster en Docencia Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y Dorys Orjuela, Bailarina de Ballet, Licenciada en Arte Danzario con perfil en Ballet del

 ISBN 978-958-44-7668-5

Instituto Superior de Arte-Cuba, Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Cooperativa de Colombia y estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Libre.

Metodología propuesta

Dada la complejidad del tema, la investigación se desarrolló en varias etapas:

- La primera consistió en la recopilación y análisis de la teoría que sustenta los diversos tipos de currículo en Educación Superior en Artes.
- La segunda en una evaluación crítica del currículo vigente a la luz de su impacto en nuestro entorno, la propuesta pedagógica que lo sustenta, la estructuración de la danza como disciplina de conocimiento y las exigencias hechas al actual programa como proyecto curricular que aspira a la Acreditación de Alta Calidad, proceso en el cual se encuentra la Facultad de Artes de Universidad Distrital.

- En la tercera se diseñó, como meta central de ésta investigación, una propuesta curricular en danza caracterizada por ser: proyectiva, flexible, dinámica, competente, rigurosa, critica, competitiva académicamente y en dialogo permanente con el entorno local y global.

Enfoque metodológico:

Éste proyecto realizó una investigación con enfoque cualitativo o comprensivo que se aproximará a una realidad epistémica1, asumida así por un grupo de investigadores cognoscentes, influidos por su cultura y sus realidades sociales particulares, a partir de las cuales procurarán definir, comprender y analizar las formas de percibir, pensar, sentir y actuar la danza en los entornos académicos universitarios que forman profesionalmente en éste arte.

Por ello concibe el conocimiento como una creación compartida desde la interacción (diálogo de subjetividades), entre los investigadores y los individuos que conforman el ámbito investigado, en el cual median los valores que les son propios. Se ingresó en la realidad objeto de análisis con el fin de comprenderla en su dinámica interna y de caracterizar su particularidad. La búsqueda de información se basó en un diseño emergente estructurado a partir de los hallazgos; y la validación de los resultados y conclusiones obtenidas se hicieron desde el ejercicio concensual mediado desde el diálogo y la relexión que generó el sentido compartido y sistematizado, propio de éste enfoque investigativo.

1 Sandoval Casilimas, Carlos A. (2002). *Investigación cualitativa.* Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior ICFES. Bogotá.

Partimos de que la experiencia humana es universal-como especie, particular-como cultura y sociedad, y específica como individuo2 por ello, el método investigativo se estructuró a partir de la etnografía, por lo tanto no intenta comprobar una hipótesis sino describir las particularidades propias de los entornos en los cuales se forma en danza a nivel profesional. De otra parte, y siendo fiel a un modelo emergente, se trabajó desde los datos arrojados por los cuadros comparativos, las encuestas, las entrevistas y las observaciones, hasta llegar a definir el enfoque curricular que guió la propuesta final de currículo para la formación profesional del bailarín colombiano.

Marco teórico

 ISBN 978-958-44-7668-5

Conociendo el perfil de los estudiantes, las condiciones laborales de los egresados y sus productos profesionales, se hizo necesario reevaluar las herramientas que hasta ahora ha brindado el actual currículo de Danza del Programa de Artes Escénicas de la Facultad de Artes ASAB.

Hoy en día se puede decir que el programa de Danza Contemporánea está en condiciones de diseñar un currículo pertinente puesto que es el resultado de la reflexión y análisis de la experiencia acumulada a lo largo de 13 años.

Además de la formación pedagógica de los docentes, se tiene conocimiento de las características de los alumnos, sus intereses y necesidades, y los de la comunidad sociocultural a la que pertenecen. "La educación de la sensibilidad a las creaciones simbólicas es un derecho de los seres humanos en tanto que herederos de una cultura" (Hernández, 2000). Es imprescindible adaptar las estrategias y los contenidos de los proyectos curriculares al contexto cultural e histórico en que vive el alumnado

porque, si bien es cierto que, "a pesar de que toda comunidad posee su propia riqueza simbólica, el goce consciente y pleno de lo simbólico, como su 2 Ibid…

riqueza material, está reservado a unos pocos porque los procesos de formación que permiten acceder a esa riqueza están diferenciados según iveles económicos y usos culturales" (Hernández, 2000). Es necesario generar un currículo que ponga al alcance de todo individuo el conocimiento, la práctica y la construcción de su universo simbólico, para que de una anera consciente genere productos artísticos que sean reflejo de su sensiblilidad en diálogo con el entorno cultural y artístico al que pertenece.

 ISBN 978-958-44-7668-5

CREAR ENTRELASARTES.
UN MÉTODO PEDAGÓGICO EN CONSTRUCCIÓN POR UN GRUPO DE APRENDIZAJE

ASOCIACIÓN DE MAESTROS DE ARTES ENTRE LAS ARTES
GRUPOS Y REDES EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Resumen de la investigación realizada

Palabras clave: investigación participativa, experiencia estética, creatividad, expresión artística,
pertenencia histórica y cultural.

En enero del 2008, con apoyo de la FGAA y MinCultura un grupo de 9 educadores de las artes, miembros de **entre**las**artes,** decidimos fundar un *Laboratorio de Investigación en Pedagogía de las Artes Plásticas y Visuales*, conscientes de la necesidad urgente de *desarrollar la creatividad de nuestras niñas y niños*, ***en contexto***, si en efecto queremos promover desde la escuela la formación de comunidades más sensibles, armónicas, equitativas y democráticas, que provean a nuestros menores con una vida digna.
-Nos propusimos hacer una evaluación participativa, a pequeña escala, de la metodología que veníamos trabajando en un Seminario-Taller desde el 2006, a la luz de la experiencia pedagógica de los docentes miembros del grupo, contrastándola en la práctica de aula.
-En Agosto de ese mismo año, realizamos el *1r Encuentro de Investigación Pedagógica en Artes Visuales y Plásticas*, en el que socializamos avances y afinamos criterios metodológicos que se venían trabajando.
-Durante el año 2009 y el 1º semestre del 2010 nos hemos propuesto *afinar los logros esperados por procesos de aprendizaje* e *identificar indicadores de evaluación*, teniendo en cuanta las dificultades que estos presentan para un campo de estudio como el de las artes. Esto, mediante el proyecto *salud* **entre**las**artes**, en convenio con la SED-Proyecto Salud al Colegio. Actualmente se consolida un documento que se publicará en www.entrelasartes.org.
-Durante estos tres años artistas, artesanos y otros 16 profesionales de distintas disciplinas han enriquecido el proceso de investigación directamente en el laboratorio o apoyando su proyección al aula. Más de 7.000 estudiantes se han involucrado en esta exploración de distintas maneras.
- Este proyecto ha tenido en cuenta las recomendaciones de Conferencias y encuentros de educación artística nacional y mundial, así como los indicadores de salud, bienestar y calidad de vida de la OMS. **Pero algo que tiene en cuenta especialmente** son los resultados de la evaluación Comprender de la Secretaria de Educación Distrital, 2006 y la experiencia cotidiana de los docentes en el aula.
Esta investigación se ha desarrollado a la luz de ideas contemporáneas sobre la relación educación artística - desarrollo creativo, social y cultural, y del pensamiento de la neurociencia, la pisicopedgogía y la epistemología.

 ISBN 978-958-44-7668-5

-Se espera probar que ***aplicando métodos adecuados***, la educación artística puede contribuir a que la vida cotidiana de nuestros estudiantes sea cada día más digna, feliz, inteligente y esperanzadora.

ENCUENTRO DEPARTAMENTAL DE TEATRO ESTUDIANTIL
UN ESPACIO PARA LA CONVIVENCIA

JUAN JAIRO LÓPEZ VEGA
PROFESOR INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO DEPARTAMENTAL LA ESPERANZA.

INTRODUCCIÓN

Con la intención de abordar la falta de actividades culturales que sean significativas en el campo del teatro, se plantea como una alternativa el proyecto **"Encuentro Departamental de Teatro Estudiantil"** un Espacio Para la Convivencia.

Este trabajo muestra aspectos relevantes que nos permiten fundamentar teórica y empíricamente el proyecto *"Encuentro Departamental de Teatro Estudiantil*", para ello se tuvieron en cuenta aspectos pertinentes al teatro como son: teatro en Colombia, teatro en el Meta, referentes pedagógicos, se contextualiza la historia y el estado actual del teatro en el Meta y se estructura una actividad pedagógica en el campo del teatro para los estudiantes de los grados novenos y décimos del Colegio Departamental la Esperanza.

En cuanto al teatro en el aula el proyecto se estructura para los estudiantes una actividad que concreta una dinámica de trabajo que ilustra fases como: inducción, ejecución, estrategias y guías de procedimiento.

Este proyecto se inscribe dentro del enfoque de la Investigación Acción Participativa, es decir que todos los actores de este proyecto son participantes directos y eficaces de la actividad investigativa. En este contexto los participantes podrán mostrar sus características personales, investigativas, sus maneras de observar, sus maneras de hacer cultura y sus formas de interactuar dentro y fuera de las instituciones educativas.

Por medio de este proyecto la escuela se constituye en un agente activo del trabajo cultural y pedagógico, en este ámbito la escuela juega un papel dinamizador en cual todos los participantes del quehacer pedagógico se vinculan armónicamente al proyecto.

palabras claves: Teatro, escuela, convivencia, cultura, lúdica, creatividad, liderazgo

DESARROLLO

1. **EL TEATRO UN ESPACIO PARA LA CONVIVENCIA**

 ISBN 978-958-44-7668-5

En la última década de desarrollo cultural del departamento del Meta, se ha evidenciado la falta espacios lúdicos culturales que contribuyan al desarrollo socio – cultural de los niños y jóvenes de las Instituciones Educativas del departamento del Meta, tanto en la educación básica y media de instituciones estatales y privadas. Ante esta problemática se propone la siguiente pregunta de investigación

¿De qué manera contribuye el "Encuentro Departamental de Teatro Estudiantil" en la generación de espacios lúdicos culturales, que favorezca al crecimiento espiritual de los estudiantes?

Debido a que los entes estatales y privados no tienen programas que respondan a las necesidades socio-culturales de los niños y jóvenes del departamento del Meta y considerando que el teatro como una estrategia pedagógica mediante la cual los niños y jóvenes se involucran directamente como protagonistas en la construcción de la cultura teatral, se hace necesario propiciar propuestas que conduzcan a la solución efectiva de esta problemática.

La reflexión presentada nos conduce a plantear una propuesta alternativa que favorezca la creación de espacios lúdico – culturales que generen ámbitos de participación que le permitan al maestro idear estrategias en donde los niños y jóvenes puedan involucrase en la actividad teatral de la escuela.

En tal sentido el teatro se constituye en una estrategia que favorece el desarrollo de la autonomía, la creatividad, el liderazgo, el respeto por los demás, la solidaridad y el aprovechamiento del tiempo libre. Además a través de esta propuesta lúdico cultural los padres de familia asumen mayor compromiso con la educación de sus hijos y las respectivas Instituciones Educativas, logrando de esta manera que la escuela se constituya en un espacio para la cultura y la convivencia.

Analizando el devenir histórico de la cultura teatral en el departamento del Meta, se puede decir que en el panorama de la educación básica y media de las Instituciones educativas estatales y privadas, no se evidencian signos que potencien el desarrollo de la cultura teatral. En este sentido es importante resaltar que en lo que se refiere al desarrolllo de la actividad teatral es pertinente el planteamiento de proyectos que promuevan El teatro.

En este contexto hay dos aspectos de la realidad educativa del departamento del Meta que es preciso tener en cuenta: 1) los organismos estatales y privados no tienen programas que respondan a las necesidades socio-culturales de los niños y jóvenes del departamento del Meta, en lo que tiene que ver con superar el estancamiento del desarrollo de la actividad teatral. 2) el desconocimiento del carácter sociocultural de la escuela no genera expectativas que contribuyan a la resolución de los problemas socioculturales de las comunidades educativas.

Los dos hechos enunciados implican que se hace necesario indagar qué aportes teóricos nos pueden ayudar a formular una propuesta que sea una respuesta a las especificidades de las dificultades que presentan las comunidades educativas aludidas para la consolidación de la practica del teatro en las instituciones educativas del departamento y, con base en las formulaciones teóricas acerca del teatro y en el conocimiento de las características de las interlocuciones mencionadas, dar una respuesta a la necesidad socio-cultural planteada.

 ISBN 978-958-44-7668-5

En este sentido los docentes y directivos del colegio Departamental la Esperanza asumimos el compromiso de realizar anualmente el Encuentro Departamental de Teatro Estudiantil, espacio lúdico cultural para todas las instituciones del Departamento del Meta creándose a partir del año 2001.

Consecuentes con las anteriores inquietudes los docentes del área de castellano junto con el consejo académico acogió el teatro dentro del plan de estudios del área de castellano, desde el año 2008 se creo el encuentro interno de teatro, que tiene como propósito involucrar los diferentes grados y a su vez escoger el grupo que representará a la institución en el Encuentro Departamental de teatro Estudiantil.

DURANTE ESTAS NUEVE VERSIONE QUEREMOS DESTACAR A LOS GANADORES:

2001 La Institución Educativa Gabriel García Márquez, con la Obra “Un Día Como Todos, Después de aquella noche” Dirigida Por Leonardo Valenzuela

2003 La Institución Educativa Col - Integrado de San Martín, con la Obra “La Quijotada” Dirigida Por Juan Manuel Álvarez Camacho

2004 La Institución Educativa John F. Kennedy , con la Obra “La Orgia” Dirigida Por Bernarda Rodríguez,

2005 La Institución Educativa Normal Superior de Villavicencio, con la Obra “Al Pie desde Sueño el Niño ” Dirigida Por Lila Verónica Pulecio.

2006 La Institución Educativa INEM “Luis López de Mesa de Villavicencio , con la Obra “Domitilo Rey de La Rumba ” Dirigida Por Wenceslao Suescun Herrera

2007 La Institución Educativa Domingo Savio de Acacias, con la Obra “Edipo Rey” Dirigida Por Juan Manuel Álvarez Camacho

2008 La Institución Educativa Colegio Departamental la Esperanza de Villavicencio, con la Obra “Entre el Bien y el Mal” Dirigida Por Estrella Tabón B.

2009 Categoría A La Institución Educativa Domingo Savio de Acacias, con la Obra “El Principito” Dirigida Por Juan Manuel Álvarez Camacho

Categoría B La Institución Educativa Colegio Nacionalizado Femenino de Villavicencio, con la Obra “Prometeo Encadenado ” Dirigida Por Wenceslao Suescun Herrera

2010 La Institución Educativa Francisco Torres León de Restrepo, con la Obra “Occiso en Viceversa” Dirigida Por Amaury Cogollo Salgado.

PERSONAS E INSTITUCIONES QUE HAN CONTRIBUIDO AL DESARROLLO DE ESTE PROYECTO PEDAGÓGICO.

A lo largo de estos 9 años hemos contado con el apoyo de Personas e instituciones entre las cuales podemos destacar:
MANUEL MURILLO RONDÓN: Rector y creador de este espacio Cultural, VILMA ROA: Miembro del “Instituto de Cultura del Meta”, Doctora YENY CAPOTE: Directora de la Biblioteca “Germán Arciniegas” ALFONSO LÓPEZ VEGA: Docente de la Universidad “Francisco José Caldas”. Asociación de de Padres de Familia de la Institución Educativa Colegio Departamental la Esperanza, Consejo Directivo, a todos y cada uno de los miembros del comité de Teatro, Docentes, Cultores del Teatro del Departamento del Meta, Jurados, Directivos Docentes de las Instituciones Educativas Participantes, Directivos de la Asociación de Educadores del Meta ADEM
Destacamos la gran Labor del Licenciado JOSÉ DEL CARMEN PÉREZ SANDOVAL, Quien durante los últimos cinco años ha contribuido al buen éxito del evento.

ISBN 978-958-44-7668-5

2. PROPUESTA PEDAGÓGICA.

Teniendo en cuenta que el colegio Departamental la Esperanza se constituye en la primera institución educativa del Meta en generar espacios lúdicos culturales y en particular lo concerniente al teatro, se constituyen grupos de teatro con estudiante de la Institución Educativa, los cuales son las bases de los futuros grupos que representarán la institución en el Encuentro Departamental de Teatro Estudiantil.

Con el propósito de optimizar el rendimiento de los estudiantes que participarán en diferentes grupos de teatro, algunas de las actividades se realizarán en el horario de la clase de castellano.

Para involucrar los estudiantes en un proceso de sensibilización se realizaron las siguientes actividades:

- Apreciación de obras de teatro.
- Visita a las salas de teatro de la ciudad.
- Charlas, talleres de expresión corporal, manejo de voz, ejercicios de coordinación, ejercicios de memorización, maquillaje, vestuario, escenografía y luminotecnia, a cargo de personas expertas en esta temáticas.
- Juegos de emociones
- Baile, dinámicas, ejercicios..

EJECUCIÓN

La ejecución de la propuesta se llevará a cabo a partir de las siguientes actividades.

- Selección de los futuros actores teniendo en cuenta
- Conformación de los grupos de teatro
- Escogencia de la obra
- reparto de acuerdo a las cualidades de los actores
- Lectura y estudio de la obra
- Montaje de una obra
- Ensayos
- Se establecerán comisiones las cuales deben responder por maquillaje, vestuario, elaboración de escenografía, utilería, luminotecnia
- Puesta en escena de la obras en el curso
- Eliminatoria (escogencia del grupo que representará el colegio en el Encuentro Departamental de Teatro estudiantil)
- Puesta en escena de la obra otras Instituciones Educativas
- Participación en el Encuentro de Teatro Estudiantil del Departamento del Meta.

3. CONCLUSIONES

El desarrollo del proyecto ha contado con la participación de las comunidades educativas de básica primaria y secundaria del departamento del Meta, consolidando grupos de teatro los cuales han permitido establecer nexos interinstitucionales que favorecen una mejor convivencia entre los miembros de las comunidades educativas.

 ISBN 978-958-44-7668-5

En esta perspectiva se ha logrado conformar una cultura teatral que ha trascendido en las instituciones educativas y en los entes gubernamentales del departamento del Meta, motivando la creación del "Festival Nacional de Teatro del Departamento del Meta" según la ordenanza 731 de 2010

que reactive la práctica y la cultura teatral, hoy sumida en el abandono por los entes estatales y privados. A partir de esta actividad cultural convocada por el colegio Departamental la Esperanza se pretende involucrar a las personas e entidades oficiales y privadas del departamento del Meta.

BIBLIOGRAFIA

BUENAVENTURA, Enrique. Los papeles del infierno y otros textos Editorial Siglo XXI Pág. 43

CELLA, Susana "Diccionario de Literatura Latinoamericano" Editorial El Ateneo 1998 Pág. 271

Diccionarios S. Teatro—enciclopedias Diccionario del teatro./ Manuel Gómez García. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 1997. 908 p. Núm. Top: R792.03 G65d El Teatro.

Enciclopedia del arte escénico. Barcelona: Editorial Noguer, S.A., 1958. Págs: 63-153 Núm. Top: R792.03 T31

NIEVA, Francisco. "Tratado de escenografía" Editorial Fundamentos Madrid 2000. Pág. 19

PARRA, Eliceo. "Historia del Teatro en el Meta". Edit Fondo Mixto de promoción y cultura y las artes del Meta. Villavicencio 2000. pág 15

REYES, Carlos José. "Conferencia sobre el teatro Colombiano" cinta magnetofónica. Colegio Reyes Católicos. Bogota 2002.

VIGOTSKY, L. S. "cuadernos de pedagogía" Madrid (España) N° 41 . 1980. Pag. 12 - 15

WATSON, MAIDA Y REYES CARLOS JOSÉ. Materiales para Historia del Teatro en Colombia. Biblioteca básica Colcultura Bogotá 1978

MEMORIAS FOTOGRAFICAS



Inauguración encuentro 2010







 ISBN 978-958-44-7668-5







ISBN 978-958-44-7668-5

UNA EXPERIENCIA DE CONSTRUCCIÓN DE ESCUELA ABIERTA DE LA FUNDACIÓN CULTURAL SUMMUM DRACO

GINA PAOLA GAMBOA HERNANDEZ
EL TIFAC EGRESADO L.E.A.- U.D.

El presente artículo describe y analiza una experiencia de construcción de escuela artística centrada en la formación musical, dicha experiencia transcurre y se cualifica en el tiempo superando la necesidad inicial de capacitación de niños, niñas y jóvenes en la interpretación de instrumentos de percusión de algunos ritmos de carnaval en particular de la costa Caribe colombiana. Debido al interés de los participantes se visibiliza una dificultad latente: La *falta de un espacio de formación artística en particular musical con una visión holística que redunde en la construcción de tejido social.*

RECUENTO.

El proyecto inicia en el 2004 con un objetivo con un objetivo puntual que prontamente, al año el número de participantes se duplica y se amplia el horizonte en cuanto al formato instrumental iniciando una formación basada en instrumentos de cuerdas. La población beneficiada aumenta con el transcurso del tiempo y se hace necesaria la gestión de recursos externos que puedan solucionar las problemáticas de espacio, talles, dotación, administración y diseño curricular.
Es así como se diseña, formula y construye el primer proyecto denominado Taller Integral de Formación Artística y Corporal TIFAC, planteamiento enfocado a las músicas festivas y de carnaval que *involucran* lo corporal, el movimiento, la expresión y la danza, por otro lado un planteamiento con fuerte componente de reconocimiento orgánico del cuerpo, pues aporta a la solución de una de las problemáticas mas agudas en la localidad de agresión física infantil y juvenil.

El proyecto es presentado al programa de concertación del entonces Instituto Distrital de Cultura y Turismo y es escogido como uno de los proyectos ganadores del apoyo que aporta al avance de la organización, diseño e investigación. A medida que transcurre el programa aparece nuevas áreas que revitalizan y redimensionan la propuesta inicial, se implementan talleres de canto, formación coral, cuerdas, gramática aplicada y vientos (flautas, cañas y trompeta). Estas áreas lejos de convertirse en formatos cerrados dinamizan las discusiones de enfoque preliminar.

TEJIENDO EN CONJUNTO.

El TIFAC funciona y cuenta con el apoyo de las siguientes instituciones:

 ISBN 978-958-44-7668-5

La educación formal, en particular la Institución Educativa Distrital Porfirio Barba Jacob, entidad con la cual la Fundación Summum Draco suscribe un convenio para la utilización de los espacios físicos y se beneficia de la política de reforzamiento de su infraestructura, creando mejores condiciones de trabajo adecuadas, es así como se implementan escuelas de formación alternas a los horarios curriculares en beneficio de la comunidad.

Se crea un vínculo orgánico y profundo entre las tres partes.

- El Instituto Distrital de Cultura y Turismo, La Secretaria Distrital de Cultura Recreación y Deporte y hoy en día La Orquesta Filarmónica de Bogotá.
- El Plan Nacional de Música Para la Convivencia.
- La universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica Nacional.
- El Movimiento Colombiano de la Canción Infantil.

DE LOS ENFOQUES.

El **TIFAC** responde primordialmente a dos problemáticas de la localidad:

- La falta de iniciativa y el desinterés hacia los procesos de sistematización "…*La trascendencia que estos proyectos culturales han tenido, son o muy poco conocida o totalmente desconocida, ya que los documentos en donde posiblemente se han registrado la sistematización de procesos con sus resultados no se han puesto al debate ni a la reflexión que permita aportar elementos para enriquecer futuras acciones…"*[98].

- El escaso planteamiento pedagógico "…*primordialmente frente a la articulación con propuestas pedagógicas serías, que a partir de estudios permitan dar fe de una formación integral y autónoma sustentada en valores y derechos, que se fundamenten desde el pluralismo y la diversidad cultural, creando así compromiso con su realidad y su entorno…"*[99]

Se plantea una propuesta de formación artística integral que parte de lo corporal pero, se enfoca y centra en la música con el fin de consolidar espacios artísticos como estrategia que contribuya a mitigar los conflictos que atraviesa la localidad. Genera un proceso formativo y cultural que ha creado alternativas de divulgación, circulación y autogestión, con una proyección a largo plazo que permite crear bases estéticas sólidas en jóvenes que encuentran en el arte una nueva opción de vida, niveles de reconocimiento local y procesos de construcción e intercambio de conocimientos estético-musicales a través del goce de diferentes prácticas musicales, de manera continua, sistemática y reflexiva, tomando como eje el desarrollo personal y la creación de tejido social, mediante la interacción y construcción colectiva de significado[100], sentido y pertenencia.
se plantea la tarea de pensar la escuela desde la **práctica musical** ya que es importante partir del contexto local para involucrar a los niños, niñas y jovenes en el mundo y el lenguaje musical desde el quehacer de la misma, a partir de ejercicios de creación colectiva como comparsas y montajes para sala.

---

[98] GARI Muriel, Gary , GUISA Wilson, *CUERPO, MOVIMIENTO Y ESCUELA, DESAFÍO Y ALTERNATIVA A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL EN BOSA. Proyecto de investigación, 2007*.
[99] Ibid.
[100] Significado no sólo en el sentido literal de la palabra, también centrado en el **conocimiento significativo**, es decir, la incorporación de conocimiento orgánico que se articula con conocimientos previos.

ISBN 978-958-44-7668-5

Este proceso se ha convertido en un aspecto de vital importancia para la vida artística inter-local, de formación sistemática y continúa en el área de música y se caracteriza por ser un referente de gestión, organización y trabajo en cultura popular. Ha beneficiado más de trescientos estudiantes en los cinco años de implementación, llegando incluso a facilitar en loes jóvenes su acceso a la educación artística de nivel superior, la financiación a la educación por medio del trabajo de como monitores y luego docentes de la escuela.
El compromiso con las músicas tradicionales y populares urbanas es uno de los valores fundamentales para el proceso del **TIFAC**, se asume los conceptos y estudios regionales de las músicas colombianas expuestos en el Plan Nacional de Música para convivencia, a través de la revisión de los documentos conceptuales y de los técnicos del mismo plan[101].
Es así como se reconoce en las músicas tradicionales una enorme riqueza tutelar viva y presente en el ámbito musical de la localidad, además la fuerza y vigencia de prácticas musicales contemporáneas de carácter urbano y las hibridaciones que surgen a partir de las transformaciones culturales en el encuentro generacional.

GINA PAOLA GAMBOA HERNÁNDEZ
Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Colaboración:
MARCO ANTONIO GUERRERO
Director de la Fundación Cultural Summum Draco

[101] Ver SINIC, música, documentos.

 ISBN 978-958-44-7668-5

JUEGOS INFANTILES DE COLOMBIA, DISEÑO Y ORGANIZACIÓN DE LUDOTECAS

JESÚS ALBERTO MOTTA MARROQUÍN
DOCENTE L.E.A.-U.D.

En el programa de investigación se desarrollan tres proyectos: *juegos infantiles locales y regionales*, *juegos juguetes* y *diseño y organización de ludotecas*. El primer proyecto aborda el estudio de los juegos indígenas, los juegos locales en la diversidad cultural Colombiana; en el segundo se idean juegos y juguetes que despliegan el concepto lúdico en ambientes disciplinares e interdisciplinarios aplicados a los procesos artísticos ↔ pedagógicos ↔ culturales ↔ etnoeducativos; el último es escenario lúdico que trasciende la institución escolar hacia el reconocimiento de los imaginarios culturales y la biodiversidad.

Los proyectos de investigación idean e implementan ambientes lúdicos donde se re-crea y generan conocimientos a partir de la diversidad cultural que visibiliza e incluye expresiones y creaciones ancestrales y contemporáneas donde las personas y las comunidades dimensionan su cotidianidad en el juego creativo y simbólico, para ir de la supervivencia a la pervivencia y relacionar la convivencia y la coexistencia.

El programa de Investigación conceptualiza un viaje por las culturas colombianas a partir de concepciones de juegos, juguetes, videojuegos y ludotecas. La investigación se realiza desde los “Juegos Infantiles Locales y Regionales” que abordan y comprenden el estudio de los juegos indígenas, los juegos locales en cuatro regiones socio culturales y los juegos urbanos con su especificidad los videojuegos, con la finalidad de elaborar una memoria multimedial, que permite recuperar y redimensionar el patrimonio cultural mediante una sistematización pedagógica de los hallazgos, desbordando los estrechos marcos de la institucionalidad escolar. Los “Juegos-Juguetes”, propician el diseño, alientan la elaboración y aplicación de la lúdica en áreas del conocimiento; el “Diseño y Organización de Ludotecas” que a la vez se desarrolla en el ámbito didáctico, posibilita la concreción de propuestas artístico-pedagógico-culturales, como decisión de las etnias y de la comunidad escolar. El programa de investigación aporta los elementos teóricos y conceptuales que resinifican el oficio de profesor, maestro, sabedor indígena, gestor y animador cultural en el acto artístico↔ lúdico ↔ creativo↔ sensible↔
Comunicativo.

La propuesta artística↔ pedagógica ↔ investigativa ↔ comunicativa responde a la flexibilidad y movilidad propiciada durante ocho lustros de trabajo, con comunidades, estudiantes y profesores; los tres proyectos han marchado conjuntamente; su espacio articulador e hilo conductor es el juego que en el caso colombiano es intercultural, multicultural y pluricultural. El concepto de interculturalidad, de origen latinoamericano remite a zonas de cobijo alrededor de los centros de población mestiza y comunidades indígenas; sugiere como principio político la interrelación entre dos o más culturas a partir del establecimiento de los recursos culturales y las decisiones propias, ajenas, impuestas y enajenadas de cada cultura. La multiculturalidad se considera desde un punto de vista

 ISBN 978-958-44-7668-5

complementario, donde las relaciones no solamente se establecen entre culturas sino también entre grupos o colectividades humanas quienes de hecho tienen un plan o proyecto de vida. La Constitución Política colombiana asume éste concepto como pluriculturalidad en la cual se sustenta la convivencia, la unidad y la paz a partir de los aspectos comunes de los programas culturales o modos de vida antes que de las diferencias.

En *los juegos indígenas, los juegos locales y regionales* el objeto de investigación es reconocer y enunciar el ethos cultural, la memoria individual y colectiva, la historia barrial, local y regional. En los *Juegos-Juguetes* el objeto es el de dar a conocer los elementos, métodos de diseño y materiales que permiten la ideación de juegos-juguetes y la re-creación de algunos juegos que se pueden relacionar con la educación artística en espacios de lo informal, no formal, formal, con ejercicios de creación donde el arte se asume como juego creativo y la obra de arte como juguete. El programa de investigación es diseñado y reformulado en los programas de Licenciatura en Educación Básica Primaria, Educación para la Infancia, Pedagogía Infantil, en la Licenciatura de Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas -U.D. y en programas de Educación Propia de algunos pueblos indígenas. *Diseño y organización de ludotecas* inscrito en lo didáctico, concreta propuestas artísticas-lúdico-pedagógico-culturales que desarrollan múltiples formas de expresión, aprendizaje y conocimiento.

Esta indagación se ha realizado con profesores, sabedores indígenas y con otras personas vinculadas a proyectos educativos, de gestión, animación, extensión e interculturales quienes han regresado a sus regiones, lugares de origen o a otras comunidades donde se puede reconocer, por medio del juego, elementos de identidad. En lo que respecta a un pueblo, la identidad obedece a condiciones geográficas, a una cosmología, a unas condiciones psicosociales y socio afectivas y finalmente a un vínculo tradicional inscrito por sabedores y que es enriquecido por instituciones y actores como pedagogos, sabedores indígenas, artistas, gestores y animadores culturales. La identidad se evidencia en las huellas que deja el pensamiento colectivo comunitario como son los valores, alternativas dinamizadoras de cultura que se evidencian en el arte, en las maneras de compartir y en la relación que el sujeto y las comunidades establecen con la naturaleza.